

371

У92

II 515833

УЧИТЕЛЮ

НАЧАЛЬНОЙ

ШКОЛЫ

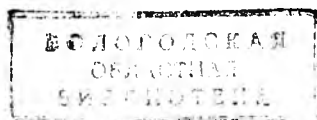


Н. Ф. БУНАКОВ, Н. А. КОРФ, В. И. ВОДОВОЗОВ,  
Д. И. ТИХОМИРОВ, В. П. ВАХТЕРОВ

# УЧИТЕЛЮ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Составили  
Н. Г. КАЗАНСКИЙ, Т. С. НАЗАРОВА

И 515833



ИЗДАТЕЛЬСТВО «ПРОСВЕЩЕНИЕ»  
Москва 1964

371  
4-33 541 3 6 31

В настоящем сборнике собраны воедино наиболее важные труды русских педагогов начальной школы второй половины XIX и начала XX в., являющиеся библиографической редкостью.

Книга содержит избранные педагогические произведения талантливых последователей и продолжателей педагогических идей великого русского педагога К. Д. Ушинского — выдающихся деятелей начального образования в России: Н. А. Корфа, В. И. Водовозова, Н. Ф. Бунакова, Д. И. Тихомирова, В. П. Вахтерова. В работах этих педагогов (Водовозов, Бунаков, Вахтеров) нашли известное отражение также революционно-демократические педагогические мысли.

Основную задачу народной школы выдающиеся педагоги начальной школы видели в подготовке учащихся к жизни, к самостоятельному труду, уделяли большое внимание путям и способам развития самостоятельности учащихся, разрабатывали вопросы об основных качествах воспитания и обучения (Бунаков), дидактических условиях и правилах (Тихомиров), о средствах обучения (Корф, Вахтеров), которые обеспечивают его развивающий и воспитывающий характер.

Много интересных указаний дано ими о постепенности, и систематичности в обучении, о достижении прочности знаний, по методике объяснительного, самостоятельного и художественного чтения.

Интересно освещены вопросы дисциплины, способы предъявления требований к учащимся, а также вопрос о роли личности учителя.

Работам каждого педагога предшествует краткий критико-библиографический очерк. Книга открывается кратким предисловием, в конце дается предметный указатель.

Курсивом выделены отдельные слова и понятия в тексте авторов, а разрядка сделана составителями сборника.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В великой созидательной деятельности советского народа по строительству коммунистического общества в нашей стране советская школа занимает почетное место. Как определено в решениях XXII съезда КПСС, в осуществлении задач воспитания и образования подрастающего поколения советскому учителю принадлежит важнейшая роль.

Для того чтобы успешно выполнить эту благородную миссию, советскому учителю необходимо постоянно работать над совершенствованием своих знаний и педагогического мастерства, систематически повышать уровень педагогической культуры.

В. И. Ленин подчеркивал необходимость всестороннего изучения и творческого овладения духовным богатством прошлого, решительно осуждал нигилистическое отношение к культурному наследию, указал пути творческого использования передового опыта прошлого в строительстве новой, советской школы. На III съезде комсомола он говорил: «...надо уметь различать, что было в старой школе плохого и полезного нам, и надо уметь выбрать из нее то, что необходимо для коммунизма»<sup>1</sup>.

Эти ленинские указания имеют прямое отношение к вопросу изучения педагогического наследства.

Во второй половине XIX и начале XX в. в России появилась плеяда замечательных русских педагогов начальной школы, талантливых последователей великого русского педагога К. Д. Ушинского — Н. А. Корф, В. И. Водозовов, Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, В. П. Вахтеров и некоторые другие. Их общественно-педагогическая деятельность тесно связана с историей зарождения и развития земских народных школ. В тяжелых условиях господства самодержавия и реакции в области народного образования пробивала себе дорогу прогрессивная педагогическая мысль. Идя навстречу стремлениям народа к грамотности и образованию, лучшие представители русского просвещения отдавали все силы и способности делу организации и развития земских школ, внесли большой вклад в становление народной школы в России.

---

<sup>1</sup> В. И. Ленин. *Сочинения*. изд. 5, т. 41, стр. 303.



Плодотворная деятельность и педагогические труды прославленных деятелей русской начальной школы и народного образования вошли яркими страницами в историю школы и педагогики в России. Примечательным было то, что в трудах этих педагогов получила дальнейшее развитие теория начального обучения, разработанная К. Д. Ушинским. Правомерно утверждать, что в области начального обучения и воспитания труды К. Д. Ушинского, его последователей и продолжателей не имеют себе равных во всей мировой педагогике дореволюционного периода.

Целью предлагаемого сборника является ознакомление учителей начальной школы с передовой педагогической теорией и практикой начального обучения и воспитания в России.

Книга содержит избранные материалы из педагогических произведений Н. А. Корфа, В. И. Водовозова, Н. Ф. Бунакова, Д. И. Тихомирова и В. П. Вахтерова. В ней печатаются с сокращениями тексты, в которых раскрываются общепедагогические и общедидактические взгляды того или другого автора на задачи и характер начальной школы, содержание образования и характер воспитывающего и развивающего обучения, на средства нравственного воспитания, порядок и характер школьной дисциплины и на организацию работы учителя с несколькими классами.

Большая часть публикуемых материалов не перендавалась с дореволюционного времени. Исключение составляют произведения В. И. Водовозова. Труды Н. Ф. Бунакова, хотя и перендавались в советское время, но одна из лучших и капитальных его работ — «Школьное дело» публиковалась по третьему (посмертному) изданию, в котором, по сравнению с первым изданием, отсутствуют важные положения автора, раскрывающие идейно-педагогические вопросы народной школы, которые были выдвинуты прогрессивной педагогической мыслью в России во второй половине XIX в. В данном сборнике тексты книги «Школьное дело» печатаются по первому изданию.

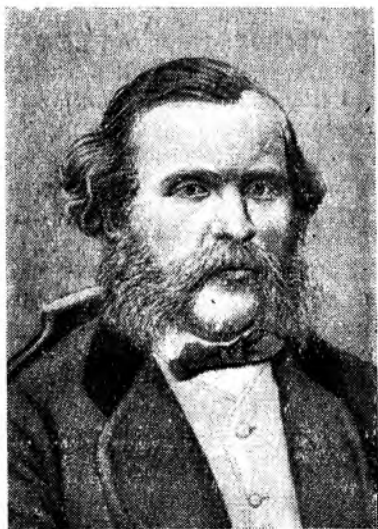
Работам каждого педагога предшествует краткая характеристика жизни, деятельности и взглядов. Справки о педагогических сочинениях расположены перед текстами.

В отдельных случаях составителями введены новые подзаголовки, которые отмечены звездочкой.

В сборник вошли важнейшие сочинения выдающихся педагогов дореволюционной начальной школы, представляющие не только историко-педагогический интерес, но и в значительной мере имеющие практическое значение для учителя современной начальной школы.

Составители выражают уверенность, что эту книгу с большим интересом и пользой прочитают и учителя восьмилетней школы. Книга будет также полезна методистам и инспекторам школ,

**Н. А. КОРФ**  
**(1834—1883)**



**НИКОЛАЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ КОРФ** — видный педагог земской народной школы — родился 2 июля 1834 года в Харькове. Образование получил сначала в одном из учебных заведений в Лифляндии, а затем в петербургском пансионе А. Я. Филиппова.

«...В пансионе Филиппова, — вспоминал Корф, — под влиянием уважения и привязанности к директору и того увлечения и умения, с которыми он преподавал и воспитывал, я впервые полюбил школьное и учительское дело и стал считать педагогическую профессию самой благородною и важною из всех существующих»<sup>1</sup>.

Эта любовь еще более укрепилась, когда он учился в Александровском лицее в Петербурге (1848—1854).

С открытием земства (1867) в Александровском уезде Екатеринославской губернии (теперь Запорожская область) Корф в качестве члена уездного училищного совета работает по организации русской народной школы.

К. Д. Ушинский, будучи совсем больным, внимательно и сочувственно следит за первыми шагами общественно-педагогической деятельности Н. А. Корфа. В письме от 15 января 1869 г. он пишет Корфу: «Вы, должно быть, еще молодой человек: дай

<sup>1</sup> «Из пережитого», Записки Н. А. Корфа, ж. «Русская старина», 1884, март, стр. 570.

же бог Вам долго и успешно бороться на том поприще, с которого я уже готов сойти, измятый и искомканный! Дай бог Вам принести гораздо более пользы, не только более того, чем я принес, но даже более того, чем я мог бы принести под другим небом, при других людях и при другой обстановке»<sup>1</sup>.

1867—1872 годы были годами самой кипучей, плодотворной деятельности Корфа. Он работает над созданием учебных книг и пособий для учителей. В 1867 г. выходит в свет его «Руководство к обучению грамоте», в 1870 г. — «Русская начальная школа», в 1871 г. — «Наш друг» — книга для чтения и др.

Педагогическая деятельность Корфа была высоко оценена общественностью. В 1871 г. Московский университет избрал его своим почетным членом. Он был также почетным членом Московского Комитета грамотности.

С наступлением реакции в 70-х годах начинаются тяжелые дни в жизни Корфа. В 1872 г. он был забаллотирован на земских выборах. И хотя крестьяне избирают его в гласные, он все же чувствует себя как бы «не у дел» и уезжает в Швейцарию. Уже во время пребывания Корфа в Женеве Петербургский Комитет грамотности награждает его золотой медалью за «литературную и непосредственную деятельность по народному образованию». Это было формой общественного протеста против крупных землевладельцев Александровского уезда, забаллотировавших его в 1872 г.

В Швейцарии Корф остается до 1880 г. Результатом его пребывания за границей явилась книга «Итоги народного образования в европейских государствах», вышедшая в 1879 г.

По возвращении в Россию Н. А. Корф продолжает заниматься общественно-педагогической деятельностью, организует воскресные школы, руководит учительскими съездами в Херсонской губернии (1881), в Бердянском уезде (1883).

В 1882 г. Корф получил предложение баллотироваться на вакансию заведующего народными училищами Московской городской управы. Но как только стало известно об этом, две самые реакционные газеты — «Московские ведомости» и «Новое время», предприняли травлю. Это было тяжелым ударом для Н. А. Корфа: он вынужден был снять свою кандидатуру.

Трудности, осложнившиеся в связи с усилением реакции, подорвали его здоровье, и 13 ноября 1883 г. Корф умер на 50-м году жизни.

Имя Н. А. Корфа нераздельно связано с историей становления и развития русской начальной народной школы.

По глубокому убеждению Корфа, народная школа должна дать своим ученикам общее, а не специальное образова-

<sup>1</sup> К. Д. Ушинский, Собр. соч., т. XI, изд. АПН РСФСР, М., 1952, стр. 204.

и и с. «Народное училище, — говорил он, — не готовит ремесленников и земледельцев, но воспитывает *людей*, а потому и должно сообщать не специальное, а *общее начальное образование*, необходимое *всякому* человеку, на какую дорогу его бы ни бросила судьба»<sup>1</sup>. Как видим, необходимость общего образования Корф объяснял высоким назначением народной школы — воспитать человека.

Определяя задачу народной школы применительно к существующим условиям действительности, Корф писал: «Наша народная школа не в силах сообщить ученикам сколько-нибудь значительный запас *знаний*: задача ее *для настоящего времени* ограничивается таким преподаванием, чтобы ученики по окончании курса, имели возможность *посредством* чтения приобретать полезные знания»<sup>2</sup>. При этом он рекомендовал организовать все обучение так, чтобы развить в учениках любознательность и тем самым побуждать их к дальнейшему самообразованию. Эта мысль проходит через все педагогические сочинения Н. А. Корфа<sup>3</sup>.

Раскрывая вопрос о содержании обучения в народной начальной школе, Корф указывал на необходимость сообщить учащимся элементарные понятия из всех отраслей знания. Он считал, что, помимо знаний в области родного языка и арифметики, ученикам начальной народной школы необходимо сообщать, преимущественно на третьем году обучения, реальные знания, нужные для практической жизни и имеющие большое развивающее и воспитывающее значение. Он был против выделения реальных знаний в особый предмет, указывал, что в народной школе эти знания должны сообщаться «через посредство книги для чтения и в связи с нею»<sup>4</sup>. Такой путь сообщения реальных знаний, по мнению Корфа, не исключает, а предполагает организацию необходимых наблюдений учащихся, проведение уроков наглядного обучения.

Считая подготовку учащихся к дальнейшему самообразованию одной из насущных задач народной начальной школы, Корф намечал пути и средства, содействующие решению этой задачи.

В целях подготовки учащихся к дальнейшему самообразованию, школа должна не только обучать, но и воспитывать, развивать природные силы и способности детей. Воспитание и развитие детей должно осуществляться прежде всего

---

<sup>1</sup> Н. А. Корф, Русская начальная школа, Спб., изд. 1, 1870, стр. 85; в настоящей книге стр. 17.

<sup>2</sup> Н. А. Корф, Русская начальная школа, Спб., изд. 1, 1870, стр. 87; в настоящей книге стр. 17—18.

<sup>3</sup> См. в настоящей книге стр. 18, 37, 47—48.

<sup>4</sup> Н. А. Корф, Значение классной книги для чтения в элементарной школе, Спб., 1882, стр. 7; в настоящей книге стр. 47.

и главным образом в процессе обучения. Корф неоднократно подчеркивал эту мысль в своих сочинениях: «Самое обучение, если только оно ведется толково, ...имеет огромное воспитательное значение»; «наглядное обучение должно быть развивающим», «толково данный урок воспитывает», и т. п.<sup>1</sup>

Как же должно быть организовано обучение, чтобы оно носило воспитывающий и развивающий характер? Всякое начальное обучение — будь то обучение чтению, письму, счету, естествоведению и др. — должно быть наглядным.

Значение и необходимость наглядности в обучении Корф видел в том, что она, во-первых, обеспечивает конкретное и отчетливое представление об изучаемом предмете, во-вторых, делает обучение доступным детскому пониманию, и, в-третьих, учит ребенка всматриваться в то, что у него перед глазами, т. е. развивает наблюдательность, возбуждает собственные мысли ученика, учит его мыслить и правильно выражать свои мысли в словах<sup>2</sup>. Таким образом, Корф, следуя Ушинекому, подчеркивает взаимосвязь развития наблюдательности, мышления и речи.

В учебном плане народной школы Корф выделяет специальный предмет — наглядное обучение — и указывает на связь его с обучением родному языку. В его трудах мы находим ряд интересных положений относительно развития самостоятельного мышления учащихся.

Корф рекомендует передавать сведения учащимся развивающим методом. С этой точки зрения он придает большое значение беседе, считая, что задача ее в том и состоит, «чтобы давать ученикам по возможности меньше готового и по возможности больше возбуждать их *мышление и самостоятельность*»<sup>3</sup>. При этом он подчеркивает, что вопросы учителя должны быть обращены не только к памяти, но и к мышлению ребенка.

Для того чтобы метод обучения был развивающим, нужно, говорит далее Корф, соединить сообщение новых сведений с развивающими упражнениями. По его мнению, только те упражнения развивают мышление учащихся, которые расположены в строгой постепенности. Так, например, в книге «Наш друг» умственные упражнения расположены таким образом, что вначале ребенок получает понятие о предмете вообще, затем знакомится с формой предметов, позже с качествами, цветами, относительной величиной предметов и т. д. Упражнение в сравнении осуществляется сначала на видимых предметах, а потом

<sup>1</sup> См. в настоящей книге стр. 19—20, 36—37 и др.

<sup>2</sup> См.: Н. А. Корф, Русская начальная школа, Спб., изд. 1, 1870, стр. 275, 277; Его же, Наш друг, Спб., 1871, стр. XXIV; Его же, Значение классной книги для чтения в элементарной школе, Спб., 1882, стр. 5, 6, 9; в настоящей книге, стр. 32—33, 42, 45, 49.

<sup>3</sup> Н. А. Корф, Наш друг, Спб., 1871, стр. XXII; в настоящей книге стр. 41—42.

в сравнении тех, которые в данную минуту ребенок не видит, но видел прежде. При этом Корф обращает внимание учителя на необходимость последовательно и систематически обучать детей умению сравнивать. Это важное указание Корфа нацеливает учителя на приучение учащихся к последовательности мышления, на вооружение их логическим методом работы.

В плане развития самостоятельного мышления Корф придавал большое значение письменным самостоятельным работам. Он правильно указывал, что для того, чтобы письменные самостоятельные работы получили значение развивающей и обучающей силы, «необходимо научить детей исполнению задач, развить в них внимание и сознательное отношение к делу»<sup>1</sup>. Кроме того, следует разнообразить письменные работы по содержанию и предлагать их в определенной последовательности, постоянно усложняя их. Корф дает несколько советов относительно методики проведения письменных работ<sup>2</sup>.

Таковы в основном средства развития самостоятельного мышления, самостоятельности учащихся вообще.

В сочинениях Корфа мы находим указания относительно основательности, прочности и начального обучения.

В целях достижения основательности обучения Корф придавал большое значение повторению: повторение должно усилить работу мысли учащихся и обязательно сообщать им что-то новое.

«Толковое обучение», имеющее развивающее и воспитывающее значение, немыслимо, говорит Корф, без дисциплины, «которая должна, облегчая труд преподавания, воспитывать учащихся...»<sup>3</sup>. Он посвящает специальную главу в книге «Русская начальная школа» школьной дисциплине<sup>4</sup>.

Корф подверг критике средства для достижения порядка и дисциплины в классе, которые применялись в старой школе. Он считал, что школьная дисциплина должна быть основана на любви и ласке, на глубоком уважении к личности ребенка, на нравственном влиянии учителя на учеников. При такой дисциплине у детей появится желание учиться, они полюбят учителя и школу, а уныние и тоска уступят место бодрости и веселости.

Корф раскрывает также вопрос об обязанностях учителя и о правилах для учащихся<sup>5</sup>. Он не допускает применения в школе каких бы то ни было наказаний; считает, что если ученик нарушает дисциплину, то нужно не наказывать и не упрекать его,

<sup>1</sup> Н. А. Корф, Наш друг, Спб., 1871, стр. XVI; в настоящей книге стр. 40.

<sup>2</sup> См. в настоящей книге стр. 40—41.

<sup>3</sup> Н. А. Корф, Русская начальная школа, Спб., изд. 1, 1870, стр. 103—104; в настоящей книге стр. 21.

<sup>4</sup> См. в настоящей книге стр. 20—31.

<sup>5</sup> См. в настоящей книге стр. 25—29.

а спокойно объяснить неправильность и непристойность такого поведения и настойчиво требовать от него выполнения установленных правил. Если словесное внушение не окажет должного воздействия на ученика, то следует использовать такое средство, как пример товарища. А, кроме того, в любом случае учитель обязан заглянуть в самого себя, вдуматься в каждый свой шаг и каждое слово в школе, обязан работать над собою, так как «воспитание и обучение других есть непрерывное самовоспитание и самообучение для учителя»<sup>1</sup>.

Учитель должен быть примером для учащихся, пользоваться у них авторитетом. Такой учитель, говорил Корф, сможет положительно влиять на поведение детей не только в стенах школы, но и за ее пределами. Другими словами, учитель, любимый учениками, имеет возможность «проникать и до семейного очага».

## ИЗ КНИГИ «РУССКАЯ НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

«Русская начальная школа» (руководство для земских гласных и учителей сельских школ) — одно из наиболее известных и распространенных в свое время руководств Н. А. Корфа. Книга разошлась 32-тысячным тиражом, выдержала шесть изданий: 1-е вышло в 1870 г., 6-е — в 1879 г.

В предисловии к 1-му изданию Н. А. Корф пояснял: «Мы обращаемся с этою книгою к недостаточным родителям и неподготовленным учителям, от души желая спасти судьбу врученных им детей и помочь преподающим. Горек учительский хлеб, а уменьшить его горечь — вот в чем задача предлагаемой книги».

Главную цель этой книги Н. А. Корф видел в том, чтобы возбудить сочувствие к народной школе и создать деятелей для нее.

«Руководство» оправдало свое назначение. Оно длительное время было настольной книгой для каждого деятеля по народному образованию, для народного учителя, служило «для многих гласных, инспекторов, учителей и матерей *первою* ступенью на поприще самовоспитания и самообразования, на пользу детей и народа», как писал Н. А. Корф в предисловии к 5-му изданию.

Сказанным не ограничивается назначение руководства. В предисловии к 6-му изданию (1879) Н. А. Корф писал: «Мы от души желаем, чтобы народные учителя сами принялись писать книги для школ и учителей — только тогда станет прочна *русская педагогия*».

«Русская начальная школа» содержит шесть глав: «Что нужно для того, чтобы состоялась толковая школа в селе?»; «Обстоятельства, обуславливающие успехи обучения в сельской школе»; «Учебная программа сельской школы и польза, которой возможно ожидать от школы с весьма ограниченной программой»; «Школьная дисциплина и порядок классных занятий»; «Обучение»; «Наблюдение за преподаванием». Уже оглавление книги показывает, что в ней освещаются не только и не столько дидактические вопросы (собственно дидактике посвящена только 5-я глава), сколько вопросы организации и руководства начальной сельской школой.

В настоящем сборнике главы из книги «Русская начальная школа» со значительными сокращениями печатаются по первому ее изданию (1870 г.).

---

<sup>1</sup> Н. А. Корф, Наши педагогические вопросы, М., 1882, стр. 314.

## ОБСТОЯТЕЛЬСТВА, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ УСПЕХИ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

...Учредитель школы, равно как и учитель, приступая к делу, прежде всего должен выяснить себе, среди каких условий им предстоит действовать в селе, и сообразно этим наблюдениям проектировать для школы учебную программу и самые методы обучения, для того чтобы дело не окончилось вздохами о «невежестве» и «варварстве» народа и чтобы школа принесла действительную пользу.

### Бедность сельского населения

Пусть самый лучший сеятель самым искуснейшим образом разбрасывает самые лучшие семена, а урожай может оказаться плохим, даже ничтожным, если он не узнает предварительно почвы, которой он посвящает свой труд. Так и учитель прежде всего должен освоиться с бытом родителей учеников своих, для того чтобы избежать тысячи ошибок при обучении детей. Легко понять, что чем более достатка в населении, тем менее дитя нужно дома, как работник, и тем легче родителям пускать его в школу; легко понять также, что чем более развиты родители, тем они более пособят школе, и наоборот...

Крестьяне не настолько умеют пользоваться детскою работою, что нередко удерживают восьмилетних школьников дома, чтобы они, вооружась прутиком, отгоняли кур от того места, где отец молотит.

...Школа ежедневно, если не ежечасно, наталкивается на бедность сельского люда, которая тормозит дело. Но не подождать ли нам со школой до тех пор, пока народ не станет богаче?.. Но когда же прекратится бедность, если главный-то корень ее именно в невежестве народа, ведущем к дурной обработке почвы, перяшливости хозяйства, пьянству, неустойчивости в условиях, нечестности в торговле, суевериям всякого рода?..

Если... учитель в большинстве случаев имеет дело с *бедным* людом, то ему нетрудно будет понять, что бедность родителей, в соединении с невежеством, порождает: неисправность посещения школы учениками, крайне плохую домашнюю подготовку учащихся, разновременность поступления детей в школу и нераздельное с этим подразделение учащихся на множество отделений, наконец, непродолжительность учебного периода в году и непродолжительность того времени, которое ребенок посвящает школе. Рассмотрим, хотя вкратце, каждое из перечисленных нами обстоятельств, расположив их в надлежащей последовательности.



## Разновременность поступления учеников и происходящее оттого подразделение училища на множество отделений

Ученик нужен семье как работник, и потому пускают его в школу только после того, как «управятся с делом»; ...бедность составляет главную причину того, что каждый из отцов не держится какого-нибудь определенного срока для помещения дитяти в школу, соображаясь не с потребностями школы, но исключительно с своими домашними обстоятельствами. Но в этом отношении недостаток в материальных средствах — не единственная причина; невежество родителей, помимо бедности их, мешает исправному, *одновременному* поступлению мальчиков в училище. Странно было бы упрекать крестьянина, ничему не учившегося и вовсе не знающего порядков *«новой»* школы, в том, что он представить себе не может того, как он вредит своему сыну и школе, помещая сына в школу среди зимы, после того, как состоялось главное поступление и курс начат. Тем менее возможно упрекать в этом крестьянина, что все то, что ему, человеку темному, случалось слышать о школе, т. е. о школе старого закала, вполне мирилось с таким порядком вещей. До тех пор, пока призвание учителя состояло в том, чтобы усадить детей на скамьи, ткнув каждому из них букварь для зубрения и пропись для списывания, разновременность поступления нисколько не мешала успехам и обучению, когда бы ни привели ученика, учитель, не преподававший ничего целому классу, всегда имеет возможность посадить его за букварь, поколачивать его и переспрашивать его от времени до времени. Но как быть такой школе..., где учитель целый класс упражняет в умственном счислении, в уменьи определять и сравнивать предметы, знакомит целый класс с видимым миром и целый класс обучает в самое короткое время грамоте?.. Учителю необходимо решиться на тяжкий труд заблаговременно объехать все хаты, так как необходимо убеждать каждого отца особо в том, на сколько окупится жертва, которую он понесет, пустив дитя в школу, хотя бы и нашлось еще ребенку дело по хозяйству.

Только при настойчивости... возможно достигнуть того, чтобы дети поступали одновременно в школу, чтобы вследствие этого образовалось в школе известное число разрядов, более или менее равносильных сверстников, равносильных по познаниям, и чтобы школа не распалась на такое число отделений, разрядов или классов, с которыми не в силах совладать *неподготовленный* учитель, в особенности при краткости учебного времени в жизни крестьянского сына... Наш крестьянин, в большинстве случаев, настолько беден, что не в силах оставить сына в школе долее *трех лет...*

Практика показала нам, что более трех классов невозможно допустить в нашей народной школе; в три года ученик оканчивает курс...

В школе, подразделенной более чем на три класса, неподготовленному учителю невозможно достигать надлежащих успехов, в особенности ввиду краткости периода обучения; в школе двухклассной учитель справляется один, приглашая к самостоятельным занятиям один класс, пока он преподает в другом; в школе трехклассной нельзя управиться одному преподавателю, и так как мы не можем мечтать о приглашении в такую школу двух учителей, то необходимо учителю трехклассной школы дать помощника. Учитель найдет лучших помощников себе в учениках старшего, третьего класса, гораздо лучше всех тех помощников, которых, бывало, приглашали священники за самые ничтожные деньги. Но, поручая обучение младшего класса старшим ученикам, учитель так должен расположить занятия, чтобы преподавать самому хоть несколько уроков младшему классу по *каждому* предмету учебной программы, и чтобы старшие ученики, помогая учителю по очереди, по возможности меньше сами отставали от своего класса, по возможности меньше сами теряли уроков учителя...

### **Неисправность посещения школы учениками**

После всего сказанного нами о бедности сельского населения читатель не потребует от нас обстоятельного объяснения того, почему наши сельские школы не могут посещаться на столько исправно, как того требует правильное обучение. Если бедность, как мы уже видели, мешает, в соединении с невежеством, исправному поступлению детей в школу, то понятно, что эти дети, поступив в школу, будут посещать ее не всегда исправно. В селении свадьба, и многих учеников не досчитаетесь вы в школе; на дворе сильный мороз, и многие из учеников, плохо одетые, простудятся; один ученик останется дома для починки сапог, другой ученик — для починки кожуха; третий ученик — потому, что отец его возьмет на работу, совершенно не сознавая того, что за два или три дня, которые сын его пропустит в школе, товарищи его подвинутся хоть сколько-нибудь вперед и учитель не будет в состоянии бросить 25 учеников одного класса ради одного мальчика. Такие явления еще часто будут повторяться в селе, но тем не менее от самой школы и самого учителя зависит содействовать исправности посещения школы. Учительские съезды нашего уезда и статистические вычисления о числе прогульных дней в различных школах вполне выяснили, что *чем лучше школы, тем она исправнее посещается*, потому что дети привязываются к школе и бегут в нее, и некоторые из родителей настолько

довольны успехами детей, о чем они судят по тому, что дети дома *пишут*, — а это считается в глазах крестьянина высшею наукою, — что подчиняются влиянию попечителя школы<sup>1</sup> и учителя и не отрывают детей от занятий, лишая себя их работы и стараясь обойтись без них в хозяйстве...

Если только учитель, понимая, что неисправное посещение школы учениками увеличивает до крайней степени его труд, так как затрудняет преподавание и задерживает успехи, пожелает, чтобы дети не пропускали уроков, то он постарается привязать к себе детей ласкою и любовью. Жизнь крестьянского мальчика до того некрасна дома, что немного нужно для того, чтобы в школе он чувствовал себя лучше, чем дома; ласкайте мальчика *вовремя*, посмейте его уместною шуткою, порадайте его картинкою, сказкою или песенкою, не давайте ему скучать в школе, добейтесь нравственного влияния на него — и ручаюсь вам, что ваша школа будет посещаться исправно, насколько это возможно в селе при нашей бедности и наших климатических условиях. Добиваясь исправного посещения училища, рассчитывайте не столько на отцов, как на самих учеников, и посредством их влияйте на родителей...

«Уговорите наших отцов, чтобы они не удерживали нас дома, а пускали нас в школу», — вот что пишет нам ученик одной из школ, состоящих в нашем училищном участке. Эти наставительные слова дитяти выражают: а) что учитель должен вступить в союз *с учениками*, для того чтобы школа его посещалась исправно, так как остановка за родителями, и б) что необходимо «уговаривать» родителей, т. е. что и в этом случае сельская школа не может обойтись без содействия попечителя школы. Попечитель школы, заботясь о том, чтобы дети не пропускали уроков, не ограничится проповедью к родителям, но постарается вылечить заболевшего, одеть босого, накормить голодного; невежество разбирается словом и примером, но бедность требует иной помощи.

Как ни благотельны для школы будут последствия заботливости попечителя, но обучение только в том случае пойдет успешно, если окажется возможным *предупредить* неисправность посещения училища; до тех пор, пока не изменятся условия быта нашего народа, несмотря на готовность крестьян посылать детей в школу и все усилия людей, служащих интересам массы, народная школа будет посещаться не настолько исправно, чтобы пропуск детьми уроков не составлял весьма чувствительного тормоза для успехов школьного обучения.

---

<sup>1</sup> Попечитель школы — лицо, которое выбиралось сельской общиной и работало на общественных началах. Попечитель заботился о средствах школы и подборе учителей, а также следил за постановкой преподавания в школе. (*Примеч. составит.*)

## Непродолжительность учебного времени

...Продолжительность учебного периода занимает видное место в ряду обстоятельств, обуславливающих начальное обучение в селах. Продолжительность учебного периода зависит от условий быта народа, степени достатка и бедности его, рода занятий и климатических условий. Учитель не властен над этими обстоятельствами, и ему остается лишь принять их во внимание для того, чтобы распределить преподавание сообразно тому, сколько времени дети могут посвящать школе, по силе вещей. Мы уже не раз указывали на то, что ребенок нужен дома как работник; понятно после этого, что он тем более нужен в семье, чем он более возмужает, и вот чем объясняется то, что крестьяне в большинстве случаев не оставляют детей в школе более тринадцати, четырнадцати лет или если и пускают в школу детей этого возраста, то только на три зимних месяца, и то крайне неисправно. Итак, наступление четырнадцатилетнего возраста следует считать обыкновенно окончанием учебного возраста для крестьянского мальчика; если же принять во внимание сказанное нами о том, что нельзя допускать деления школы более чем на три класса, и что, располагая лишь тремя годами обучения — иначе будет более трех классов, порученных одному учителю — невозможно принимать детей в школу слишком малыми, то окажется, что наступление одиннадцатого года следует считать началом учебного возраста. Мы указывали выше на десятилетний возраст, как на тот крайний предел, моложе которого отнюдь не должны крестьянские дети поступать в школы. Итак, крестьянский мальчик учится в большинстве случаев от 11 до 14 лет, т. е. три года; но сколько времени может он посвящать школе ежегодно?

Совершенно бесцельны были бы на этот счет какие-либо общие правила: всякий поймет, что чем продолжительнее учебный год, тем более успеет ученик, и что не от учителя зависит сделать так, чтобы семья получила возможность обходиться без рабочей силы ученика. Только в тех местностях, в которых сентябрем месяцем оканчивается рабочая пора, ученье начинается с октября, и только там будет оно длиться до апреля или мая, где не раньше этих месяцев начинается посев, т. е. возобновляется рабочая пора... Если предоставить в этом отношении сельское общество самому себе, то не только под влиянием неотразимой нужды, но и в силу обычая, давшего происхождение половице: «пророк Наум (1-го декабря) наставляет на ум», ученье начнется очень поздно в селе и окончится с первым весенним днем, т. е. продлится гораздо меньше, чем оно бы продолжалось, если бы кто-нибудь убедил крестьянина в том, что обучение сына не может не стоить ему жертв, которые впоследствии сторицею окупятся... Учебный год не может длиться в селе более

пяти или шести месяцев; иногда найдутся три, четыре ученика из сорока или пятидесяти и таких, которым отцы позволят учиться всю рабочую пору; ...значительное большинство учеников будут обучаться не более пяти или шести месяцев ежегодно, т. е. около пятнадцати или восемнадцати месяцев от одиннадцатилетнего до четырнадцатилетнего возраста.

Продолжительность учебного дня также зависит от местных условий, но подвержена гораздо меньшим колебаниям: только в немногих местностях России не окажется возможным обучать детей шесть часов в день, предоставив им, кроме пятиминутного отдыха после каждого часового урока, два часа отдыха в обеденную пору и обучая лишь при денном свете. Растанутость села может несколько сократить число учебных часов, так как придется начинать ученье несколько позже восьми часов утра и прекращать его несколько раньше четырех часов до полудни, для того чтобы дети успели собраться в школу и засветло могли разойтись по домам. Во всяком случае не следует сокращать часы отдыха детей, так как работа немеханическая, каков труд дитяти в школе, может совершаться только при напряжении мышления, а детское мышление скоро утомляется, и должен существовать довольно продолжительный отдых вне урока, для того чтобы во время самого урока дети *работали*, а не сидели праздно, хотя бы с вида и было похоже на то, будто бы они «учатся»...

Дольше шести часов в день не может заниматься в школе мальчик, возрастом от одиннадцати до четырнадцати лет; если его и продержат в школе дольше, то он проведет весь излишек времени праздно, т. е. приучится зевать в школе, вместо того чтобы постоянно напрягать свое внимание. Мы только потому и допускаем шестичасовую норму обучения в день, что сельская школа почти никогда не задает ученикам своим работы на дом; иначе и шесть часов занятий были бы не по силам дитяти. Не говоря о том, что утомление ученика *замедлит* успехи обучения и что, следовательно, значительное число учебных часов не только не ускорит, но задержит развитие дитяти и усвоение им знаний,—обучение может, оставаясь по своему содержанию доступным ребенку, собственно *продолжительностью* обучения превратиться в истязание дитяти и тяжело отразиться на здоровье ученика...

Итак, учитель, распределяя свой предмет на весь учебный период, должен иметь в виду не занимать ученика в школе более шести часов в день. Опыт показал, что такое количество занятий детям по силам, а потому, ввиду непродолжительности учебного года, трудно уменьшить число ежедневных учебных часов в сельской школе; такое число часов занятий возможно только при *разнообразии* занятий, о чем мы будем говорить особо.

## УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ И ПОЛЬЗА, КОТОРОЙ ВОЗМОЖНО ОЖИДАТЬ ОТ ШКОЛЫ С ВЕСЬМА ОГРАНИЧЕННОЙ ПРОГРАММОЙ

Если бы читатель, судя по названию этой главы, ожидал того, что мы здесь изложим свое мнение о том, какие сведения ученики народной школы должны бы выносить из училища по окончании ими курса, то он бы крайне ошибся; мы будем говорить не о том, что должно бы быть, но только о том, что *может* состояться в виду тех обстоятельств, которые обуславливают начальное обучение в селе *в настоящее время*.

### Задача народной школы\*

515833  
Задачу народной школы, как идеала, оторванного от местных условий, на школу влияющих, определить очень не трудно: народное училище не готовит ремесленников или земледельцев, но воспитывает *людей*, а потому и должно сообщать не специальное, а общее *начальное* образование, необходимое *всякому* человеку, на какую дорогу его бы ни бросила судьба. Сообразно с этой задачей определяют учебную программу народной школы иностранные педагоги, имея в виду подготовленных учителей и исправное посещение училища учеником в течение восьмидесяти месяцев в жизни, от шести до четырнадцати лет. Эти педагоги определяют учебную программу ввиду достатка большинства родителей учащихся и ввиду огромного изобилия учебных пособий и руководств по всем предметам обучения. Если бы мы вздумали списать эту программу, близкую к идеалу, близкую к тому, чего только возможно желать,—то мы поступили бы крайне смешно; такое платье оказалось бы сшитым по чужой мерке...

В нашем уезде более семидесяти школ, из которых более сорока с самыми различными учителями, состоят непосредственно в моем ведении; только на основании такого опыта решаюсь я определить учебную программу школы, прося читателя проверить ее *собственными* наблюдениями, и только соединенными усилиями множества практиков возможно будет установить программу, вполне соответствующую требованиям действительности.

Обстоятельства, нами уже рассмотренные, задерживающие успехи обучения, прежде всего наводят нас на мысль, что учебного времени так мало, а большинство учителей настолько не подготовлены к делу, что наша народная школа не в силах сообщить ученикам сколько-нибудь значительный запас *знаний*;

\* Здесь и дальше звездочкой отмечены новые подзаголовки, введенные составителями. (Ред.)

задача ее для настоящего времени ограничивается таким преподаванием, чтобы ученики по окончании курса имели возможность посредством чтения приобретать полезные знания.

При этом все обучение и преимущественно чтение в народной школе должны быть так направлены, чтобы развить в учениках *любопытность* и сообщить им *элементарные* понятия из всех отраслей знания, для того чтобы впоследствии книги, которые попадутся в руки окончивших курс, касаясь предметов, *сколько-нибудь уже знакомых* детям, могли принести пользу. Мы замечаем и удерживаем в памяти только такие факты, которые *однородны* с фактами, нами прежде усвоенными, и потому имеют сродство с прежде нажитым нами запасом знаний; на этом законе и основан состав моей книги для чтения «Наш друг». В Германии преподаются в народной школе: география, естественная история, физика и химия, всеобщая история и отечественная. Наша сельская школа не только не нашла бы времени для обучения этим предметам за 18 учебных месяцев совершенно неподготовленных детей, но и не нашла бы на это учителей...

Что же остается нашей сельской школе? Ей предстоит научить возможно лучшему чтению и притом так, чтобы сделать доступным ученикам книжный язык; ей предстоит образовать четкий почерк у учеников, приучив их к возможно толковому изложению своей мысли на бумаге; наша школа должна наконец настолько *освоить* ученика с первыми четырьмя действиями арифметики, чтобы он и сам мог продолжать изучение этого предмета уже из пройденного, убедившись в том, насколько *практически* полезно знакомство со счетом. Нашей сельской школе предстоит так избрать книги для чтения в классе и обставить самое обучение чтению такими упражнениями, чтобы дети: а) возможно скорее увеличили свой запас слов, крайне скудный; б) чтобы они приобрели *посредством книги* для чтения и различных умственных упражнений возможно больше таких сведений, которые, открыв им глаза на окружающий мир, *возбудили бы в них любопытность* и помогли бы им понимать по окончании курса такие книги, из которых они могли бы узнать что-либо полезного; в) так как в книгах, в которых ученик будет искать *непосредственно* приложимых сведений, часто встретятся рисунки и чертежи, то школа обязана познакомить его с масштабом и черчением планов, в связи с книгой для чтения. Вот все, что может дать сельская школа, вот почему мы и сказали, что в настоящее время сельская школа принесет гораздо более пользы тем, что укажет крестьянскому мальчику пути к самообразованию и разовьет в нем разумные потребности, нежели сообщением тех скудных сведений, которыми она его снабдит. Понятно, что для достижения этих целей школа должна не только обучать, но и *воспитывать*...

## Воспитывающий характер обучения\*

Самое обучение, если только оно ведется толково, хотя бы оно вовсе и не касалось вопроса о добре и зле, имеет огромное воспитательное значение. Так, например, школа целым рядом упражнений, доступных нам по времени и по силам учащихся, развивает в детях наблюдательность; занятия без учителя и самое преподавание его прививает самостоятельность к ученику; привычка соблюдать величайший порядок во всем, что окружает ученика в школе, перенесенная на его хозяйство и домашний быт, даст самые лучшие плоды; надлежащая школьная дисциплина, согревая сердце ребенка ласкою и дружеским обращением и развивая его чувство, воспитывает в то же время в нем волю, уважение к другим, уважение к закону и чувство собственного достоинства. Говорить ли, наконец, о том, как плодотворно в *воспитательном смысле* может действовать на ученика содержание тех статей, которые он прочтет в классной книге для чтения? Упоминать ли о том, как вообще *сознательность*, которой всеми силами добивается учитель, необходима для того, кто желает быть нравственным? Итак, обучение, *толковое* обучение воспитывает человека. Учитель, относящийся к своему делу, как к ремеслу, обыкновенно не задается целями воспитания и, превращая обучение в мастерство<sup>1</sup>, ограничивается сообщением ученикам известных знаний и навыков. Не так смотрит на свое призвание мыслящий учитель: последний задается вопросом: принесет ли он пользу ученику, если научит его грамоте и счету и при этом не снабдит ученика твердыми правилами доброй нравственности для жизни? Но при стремлении к этой честной и разумной цели неопытному школьному учителю легко впасть в ошибку. Учитель, увлекаемый *воспитательными целями* школы, может, упустив из виду непродолжительность учебного времени в селе, посвятить много времени беседе с учениками, в надежде воспитать их беседою. Но каков будет результат? На обучение останется так мало времени, что успехи учеников, обучающихся лишь 18 месяцев в жизни, будут крайне плохи; зато ученики из бесед учителя вынесут известное нравственное развитие. Но за короткое время общения учителя с учениками в последних не успеют *укорениться* известные точки зрения, насажденные учительскою беседою; эти понятия, вынесенные из школы, могли бы сродниться с учениками только при помощи *чтения* полезных книг, так как крестьянский мальчик по окончании курса, кроме книг, не встретит в селе иного союзника для истин, которые проповедовал учитель. Выпуская из школы мало успевшего ученика, учитель, старательно беседовавший с ним о нравственности, тем самым, что он не довел ученика до толкового, свободного чтения и понима-

---

<sup>1</sup> В смысле ремесла. (Примеч. составит.).



ния книжного языка, лишил ученика возможности сохранить в себе вынесенное из бесед учителя и устоять против влияния окружающей его тьмы. Таким образом, будет черпать воду решеном тот учитель, который не сообразит того, что в сельской школе *воспитание* должно совершаться преимущественно посредством *обучения*, и который отнимет слишком много времени у последнего на воспитательные беседы. Все в меру. После этого считать ли полезною такую школу, которая, рядом с сообщением самых скудных сведений, научает ученика подвигаться дальше и воспитывает в нем такие качества, которые непосредственно ведут к благосостоянию и доброй нравственности? Кажется бы, что трудно не отвечать утвердительно на этот вопрос и что трудно, после всего сказанного, не прийти к тому заключению, что не столько важно то, *чему* школа научает, как то, *как* она обучает...

Всякое толковое обучение, приравливаясь к степени развития учащихся и продолжительности учебного времени, достигает своих конечных целей *постепенно*, переходя от легчайшего к труднейшему; так и мы должны поступить, проектируя учебную программу сельской школы... Распределить учебный материал по годам обучения таким образом, чтобы каждый год обучения, в виду возможности оставления школы некоторыми учениками, по результатам обучения представлял самостоятельное целое и оставлял бы хоть сколько-нибудь производительный результат для того ученика, который оставит школу раньше окончания третьего года<sup>1</sup>... Короче сказать: распределение учебного материала по годам обучения, равно как и вся учебная программа школы, должны вытекать из знакомства с обстановкою школы и потребностями как учащихся, так и родителей их, не упуская при этом из виду требований науки о воспитании, педагогики...

### **ШКОЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА И ПОРЯДОК КЛАССНЫХ ЗАНЯТИЙ**

Дети собрались в школу; налицо учитель, знающий, чему и как обучать; казалось бы, что ничего больше и не нужно; но дело не совсем так. Прежде чем обучать детей, нужно уметь обходиться с ними; нужно знать, как их рассадить и какой устано-

---

<sup>1</sup> Концентрическое построение учебной программы в начальной школе — требование, которое выдвинул Н. А. Корф, а затем его поддержали и развили Н. Ф. Бунаков и Д. И. Тихомиров, было исторически оправдано; оно отвечало задачам школьного образования того периода. Н. А. Корф показал это очень хорошо. Он писал: «Многие ученики обучаются меньше трех лет, точнее менее трех зим, оставляя школу после одной или двух зим обучения»; поэтому материал учебной программы должен быть распределен по годам обучения таким образом, чтобы каждый год представлял нечто цельное, законченное. (Примеч. составит.)

вить порядок в классе, для того чтобы не затруднить учителю себя самого и детей при обучении; нужно познакомиться учителю с тою *дисциплиной*, которая должна господствовать в школе. В школах старого закала господствовала такая же дисциплина, как в прежние времена в войсках; в школах, которых еще немало в России, порядок поддерживается палками и потасовками разного рода, как когда-то поддерживалось у солдат уважение к установленным правилам. Только прошлым, а не настоящим, оправдывается то понятие, которое мы обыкновенно соединяем с выражением «военная дисциплина»; во всяком случае та школьная дисциплина, которая должна, облегчая труд преподавания, воспитывать учащихся, не имеет ничего общего с тем, что обыкновенно называют «военщиною» или «военной дисциплиною», и составляет лишь совокупность тех приемов и правил, которыми дети ставятся в положение, помогающее им усвоить преподавание. Никто не станет спорить против того, что необходимо водворить *порядок* там, где собрано несколько десятков детей; но какими средствами достигать порядка, вот о чем читатель услышит еще самые различные мнения...

### Средства, обеспечивающие дисциплину и классный порядок\*

...Собственноручная расправа учителя, побои, воспитание детей и поддержание в школе порядка посредством *страха* составляли и составляют еще для очень многих школ общее правило... Странно только одно: как не остановится внимание таких учителей на том, что *страх* мешает внимательности ребенка, а без внимания немисливо обучение?.. Стоит только на один месяц заменить в школе страх и скуку ласкою и веселостью, и дети переродятся, станут смелы, бойки и будут бежать не из школы, а *в школу*. Как весело пойдут занятия, как легко станет учителю заниматься с такими детьми, которые ожидают, как счастья, того, чтобы с ними вели беседу, чтобы учитель пригласил их отвечать; как непринужденно, истинно по-детски встретят такие ученики всякого постороннего посетителя школы!

Для того чтобы читатель не вообразил себе, что мы мечтаем о невозможном, я приведу факты из действительной жизни в подкрепление сказанного о последствиях школьной дисциплины, основанной на любви, ласке, нравственном преобладании учителя над учениками и на веселости и бодрости духа, господствующих в школе. Такой учитель, который привык видеть своих учеников в школе с вытянутыми лицами, сумрачными, вялыми и робкими, с трудом поверит, что я, прибыв в школу, ученики которой видели меня до тех пор только один раз в жизни и для которых я, следовательно, был совершенно

*чужим*, имел с детьми следующую беседу. Учитель спрашивает меня, распустить ли учеников в последние дни сырной недели; я обращаюсь к учащимся с вопросом: кто из них желает учиться в эти дни, а кто погулять? Дети бойко отвечают мне: кто говорит, что хочет погулять, а кто говорит: «Я хочу в школу ходить». Когда оказалось, что голоса разделились поровну, я присоединил свой голос к числу голосов, поданных в пользу того, чтобы «погулять», так как оставалось всего два учебных дня сырной недели. В другой школе, испытывая в чтении детей, только что ознакомившихся с процессом чтения, и желая потешить их, предложил я прочесть им из «Родного слова» сказку о «козлике». «Знаем, знаем ее, — закричал весь класс, — а М... умеет ее петь». Не следует терять из виду того, что книги были даны детям в руки только днем раньше и что двадцативосьмидневное пребывание детей в школе настолько уже подстрекнуло их любознательность, что они забежали вперед по книге и познакомились *сами* с «козликом», еще не читанным ими в классе с учителем. Я пригласил ученика М... пропеть «козлика», и ученик, к общему удовольствию всей школы, в присутствии учителя смело пропел всю песенку: «жил-был у бабушки серенький козлик...»

Многочисленными свидетельствами мог бы я подтвердить то, что самая невылазная грязь, о которой может иметь понятие лишь тот, кто видел растворившуюся черноземную почву весной и осенью, не мешает посещению школы детьми, которые часто, за невозможностью вытащить ног из грязи, по два и по три садятся верхом на одну лошадку, для того чтобы добраться до училища. Ученики собираются в училище не ко времени крестьянского завтрака, т. е. не к восьми часам утра, когда начинается ученье, но как только начинает светать; очень многие из них, запасшись из дому ломтем черствого хлеба, не идут домой обедать, оставаясь на этой скудной пище весь день, до окончания классных занятий, для того только, чтобы не опоздать к послеобеденным урокам. Зимой многих детей не останавливает снежная метель: один за другим, гуськом, тянутся школьники в школу, для того чтобы не разойтись во время метели в разные стороны, не сбиться с пути. Такую привязанность к школе и такую бодрость духа и непринужденность во время учебных занятий заметили бы вы, читатель, не в одной школе, но в большинстве тех сорока училищ с 1700 учащихся, которые входят в состав вверенного нам училищного участка. После этого будете ли вы сомневаться в том, что сельской школе доступно так поставить своих питомцев, чтобы им было весело в школе, чтобы их тянуло в школу, чтобы они полюбили школу?..

Не басня ли все это? Нет, тысячу раз нет; это было, и стоит вам, учитель, только на месяц или два перестать кричать в школе, перестать ругаться, перестать драться, и вас ученики

полюбят, и вы достигнете нравственного влияния на них, и страх заменится любовью, а уныние и тоска уступят место бодрости и веселости. Если вы теперь и не верите мне, то в том нет беды; но умоляю вас проверить мои слова собственным опытом. Неужели то, что мы делали до сих пор, непременно должно быть лучше всего того, как возможно поступать? Неужели мы так непогрешимы, что нам не стоит испытать самим то, что испытано другими? Неужели, наконец, не говоря уже о чувствах к ближнему, учитель сам себе враг и не желает видеть перед собою веселых детей, к нему привязанных, предпочитая им какое-то запуганное стадо, тупо бросающееся из стороны в сторону при первом движении пастуха и пользующееся первым отсутствием его, для того чтобы разойтись в разные стороны? Пора, пора одуматься; пора расстаться с *палочною* дисциплиною и перейти к *школьной* дисциплине, то есть к такому обращению с детьми, которое водворяет в школе бодрость духа и привязанность к школе и учителю. Если учитель чувствует себя способным на такое отношение к детям, то лучше поступит он, избрав себе иной род жизни, а учителем он оставаться не может: он будет истязать детей, он будет истязать самого себя, будь у него хоть семь пядей во лбу, и, замечая безуспешность обучения, проклянет свою участь, заставившую его толочь воду, для того чтобы не пропасть с голоду, и пославшую ему в каждом ученике мучителя. Такого *мученика* не нужно школе!

Но легко ли *сельскому* учителю водворить надлежащую школьную дисциплину, без которой немыслимо толковое обучение? Очень нелегко, потому что родители учеников требуют от учителя дисциплины «старой» школы. Если *мы* радуемся тому, что ученики бегут в школу, то совершенно иначе судит об этом крестьянин, который, если и сам не учился, то вырос в таких понятиях, по которым наука — не шутка, дается не легко и не может не стоить слез ребенку. Этот взгляд высказался и в народных пословицах и поговорках: «Аз — били мене раз; буки — набралися муки». «Аз — бив дяк раз; буки — не попадай дякови (дьячку) вдруге (в другой раз) в руки». «Березовим пером выписувати». Большинство крестьян настолько верят в силу «березового пера», что считают лентяем того учителя, которого дети не боятся. Они подозревают до тех пор, пока не убедятся в противном, что в такой школе, в которую дети бегут *охотно* — у нас бывали случаи, что отец, желая задержать ученика дома, снимал с него сапоги, а ученик босый прибежал в школу, в морозный день, — что в такой школе, которую дети любят, их ничему не учат; иначе не стремились бы дети в училище, ведь наука — не свой брат!

«Был у нас в селении солдат, — говорил мне крестьянин на сходе, — так видно, что хорошо учил: бывало посылает сына в школу, а он не хочет идти — значит там есть *работа*, а на ра-

боту никто не бежит, всяк бежит с работы; теперь же скажешь мальчику, чтобы он топливо прибрал утром, а у него одно в голове: в школу, да в школу. Вот оно и видно, какое теперь ученье стало! Когда бы чему-нибудь учили в школе, то не бежали бы туда дети. Там солдат, бывало, и за ухо возьмет лентяя, а этот учитель никому ничего; так ничему не научишь, а деньги-то нам учителю платить». Так рассуждает крестьянин, свывшийся с дисциплиной «старой» школы, до тех пор пока успехи детей не убедят его в том, что и без палки достижимы результаты. Не скоро убеждается он в том, что дисциплина «новой» школы лучше, целесообразнее и человечнее прежних школьных порядков; но он терпит привязанности дитяти к школе и ласковое обхождение учителя с учениками, замечая, что оно по крайней мере не вредит делу. Важно в данном случае то, что учителю необходимо установить надлежащую школьную дисциплину в самом начале дела, то есть *раньше*, чем результаты его занятий успеют расположить крестьян к школе, важно при этом, следовательно, то, что невежество родителей может помешать школе в самом начале, придушить дело в самом зародыше. «Не станем посылать детей в школу, когда так», — скажут крестьяне, заметив влечение детей к школе. Что тогда делать учителю? Вся надежда в этом случае, как во многих других, на влияние попечителя школы, пользующегося доверием крестьян. Это тот щит, за который скрывается учитель, которому не раз приходится вступать в противоречие с исконными воззрениями крестьян для пользы детей их; при этом со стороны учителя необходима, без измены делу и своему призванию, величайшая снисходительность к неведению родителей и часто к грубости их, и величайшая осмотрительность, для того чтобы от школы не отшатнулось сельское общество. Только учителю, умеющему действовать таким образом, может помочь попечитель школы, стараясь уговорить крестьян терпеливо выждать *последствия* от приемов учителя, для них совершенно диких. При снисходительности и настойчивости учителя и попечителя школы дело оканчивается полным торжеством «новой» школьной дисциплины и неподдельною теплотою отношений крестьян к учителю и попечителю школы; но для этого нужно время. Наступает пора, что и крестьянам приятно видеть детей своих веселыми в школе; они свыкаются мало-помалу с тем, что можно *смеяться* в школе, что в ней можно обойтись без страха и что в школе у места *веселость*.

Не подумайте, однако, читатель, того, что с ласкою и веселостью не совместим порядок в школе; совершенно напротив: опыт показывает, что в школе тем *больше* порядка, чем бодрее дети, чем с ними лучше обходятся, и потому, чем большего нравственного влияния на учащихся достигнет учитель. Порядок, *величайший* порядок в школе необходим не только для того, чтобы воспитать в дитяти уважение к закону, умень-

подчинять свою волю, обуздывать себя и сохранять свое добро и чужое, но и как весьма существенное содействие к успехам обучения. Каждый учитель, вдумавшись в дело, сам сумеет завести такой порядок классных занятий, который, воспитывая учеников, будет облегчать и труд учителя; но ввиду важности этого вопроса для нравственности детей и успехов обучения мы считаем не лишним привести несколько указаний, совокупность которых может указать учителю, какого порядка он должен добиваться в школе. Эти указания убедят его в том, что школьная дисциплина состоит часто из требований и правил, кажущихся совершенно пустыми и мелочными на первый взгляд, но весьма существенных для дела. Начнем с перечисления некоторых обязанностей самого учителя и затем перейдем к правилам, устанавливаемым для учеников.

### Обязанности учителя...\*

Немедленно по поступлении детей в школу учитель заносит имена и фамилии в особую, заблаговременно для того приготовленную книгу; ...в этой книге учитель ежедневно против фамилии каждого отмечает буквой «б» того из учеников, кто в этот день был в школе, и буквою «н» того, кто не был. В ту же книгу заносит учитель и все последующие поступления учеников, отмечая каждого из них в книге буквою «б» именно того числа, когда ученик пришел в школу в первый раз<sup>1</sup>. Таким образом, «книга для отметки явившихся и не явившихся учеников», которую часто называют и «училищным журналом», служит документом для статистики народного образования, для проверки исправности посещения училищ детьми и числа учебных дней, которым пользовался каждый ученик. Если ученик отвечает плохо весною, а училищный журнал докажет, что этот ученик очень поздно поступил в школу или крайне неисправно посещал ее, то никто не станет винить учителя за плохие успехи ученика.

Ежедневно, перед началом ученья, по входе учителя в школу, должна водворяться мертвая тишина. Учитель, взяв в руки училищный журнал, читает фамилии всех учеников по порядку, причем каждый ученик, фамилию которого прочел учитель, встает и громко произносит: «здесь», а учитель ставит «б» в клеточке против имени этого ученика; если никто не отзывается на произнесенную учителем фамилию, то это значит, что названного ученика нет налицо, а потому учитель отмечает в журнале: «н». При этом учитель обращает особенное внимание на то, каких именно учеников недостает в школе: если отсутствуют лучшие ученики, которым легко наверстать пропущен-

<sup>1</sup> В то время дети поступали в школу в течение всего года. (Примеч. составит.)

ное, то учитель подвигается вперед в преподавании различных предметов, для этого дня предназначенных; если же отсутствуют слабейшие ученики, то учитель посвящает день преимущественно повторению пройденного, для того чтобы не разбить своего класса по познаниям на несколько отделений и не затруднить обращения преподавания к *целому* классу. Во всяком случае учитель уведомляет об отсутствующих попечителя школы или помощника его, который справляется о причинах неявки и заботится об устранении их. Учеников приучают к тому, чтобы они отнюдь не опаздывали к переключке, т. е. к началу ученья. Учитель, воспитывая в детях любовь к порядку, должен сам служить им примером, а потому никогда не должен позволять себе опаздывать в класс и вообще, с величайшею точностью, должен соблюдать часы, в которые начинается, прерывается и оканчивается ученье. Точно также с буквальною точностью учитель должен соблюдать им же самим составляемое и вывешиваемое недельное расписание учебных занятий.

Недельное расписание учебных занятий должно прежде всего соответствовать учебной программе каждого класса, т. е. должно предназначать столько учебных часов в течение недели для каждого учебного предмета, чтобы в течение учебного года, придерживаясь расписания, каждый класс мог достигнуть познаний, требуемых программой. Что касается той очереди, в которой один предмет следует за другим по недельному расписанию, то она должна быть установлена таким образом, чтобы а) все классы школы были непрестанно заняты, то одни, то с учителем и б) чтобы занятия *каждого* класса постоянно разнообразились, для того чтобы не надоест детям, чтобы постоянно возбуждалось внимание детей и охота их к делу... В школе должно быть вывешено такое недельное расписание, которое соответствует *действительному* положению школы и потребностям ее в данную неделю; только *сам* учитель может составить для своей школы такое распределение учебных занятий на неделю...

Но для того чтобы учитель взялся за такой труд и изменял свое недельное расписание сообразно росту школы, для того чтобы на стене никогда не висело такое расписание, которое не соблюдалось бы *буквально*, для этого нужно убедиться учителю в том, что оно совершенно необходимо и что без такого недельного расписания не может существовать школа, в которой обучают чему-нибудь, кроме чтения и письма. Это можно пояснить примером: врач, прописывая лекарство, назначает не только *количество* его (учебная программа, или учебный курс), но и те промежутки времени, которые должны отделять один прием от другого, для того чтобы лекарство подействовало. То же самое применимо и к духовной пище, которую учитель на-

делает детей: важен не только выбор пищи и количество ее, но и время, когда она предлагается. Предположите, например, что учитель, рассчитав, что ему нужно заниматься в неделю шесть часов арифметикой, для того чтобы пройти все, чего требует учебная программа, вздумает заняться этим предметом раз в неделю шесть часов времени, т. е. посвятить арифметике целый учебный день. Что из этого будет? На второй час обучения дети будут слушать крайне невнимательно, а на третий и последующие часы настолько утомятся и пресытятся однообразием обучения, что будут спать в классе с открытыми глазами, а до следующего дня, в который вновь бы наступило истязание класса шестичасовым преподаванием арифметики, они перезабудут все пройденное. Если, наоборот, посвятить арифметике по одному часу в день, то не утомится внимание детей, и в промежутки времени от одного урока до другого успеет перевариться в детской голове то, что ею усвоено во время урока; по каплям, при непрерывности работы, наполнится весь сосуд, без утомления для учителя и учеников.

В числе учебных предметов есть такие, которые достаются детям легче, и такие, которые достаются им труднее; на первые нужно меньше времени, а на вторые больше; если учитель не свяжет себя недельным расписанием, то за невозможностью удержать в памяти, когда именно и сколько времени он преподавал известный предмет, он легко впадает в ошибку: займется *меньше* таким предметом, которым следовало бы заняться *больше*. Наконец, усердному учителю, который не стеснит себя недельным расписанием, им же самим составленным, очень легко увлечься: сегодня показалось ему, например, что ученики его хромают в таком-то предмете, и он преимущественно преподает им этот предмет: но в то самое время, что сведения учеников по этому одному предмету укореняются, ученики, вовсе не занимаясь другими предметами, начинают их забывать, а несчастный учитель чинит рукав кафтана, отрезывая кусок от пол, а полы чинит куском из спинки кафтана! Всего этого избежит учитель, если он при самом приступе к занятиям, придерживаясь наших образцов, составит недельное расписание учебных занятий и будет *буквально* придерживаться его до тех пор, пока познания учеников не потребуют иного недельного учебного расписания; точное соблюдение расписания не только поможет учителю при обучении, но и будет содействовать к воспитанию учеников в идее порядка, и потому входит в состав толковой школьной дисциплины.

Вышеприведенными указаниями исчерпываются главнейшие обязанности самого учителя по отношению к порядку классных занятий; все остальное касается учеников, в которых учитель должен воспитать известные понятия и навыки, для того чтобы дети полюбили порядок и развили в себе хорошие качества...



## Правила для учащихся\*

...На скамьях, ближайших к учителю, садятся слабейшие ученики, как требующие особого внимания учителя, а на задних скамьях — лучшие. Обращаем особенное внимание на это обстоятельство, потому что в очень многих школах принят обратный порядок, благодаря которому слабейшие ученики, сидя сзади, списывают с лучших, находящихся впереди их, и не внимают преподаванию, постоянно обманывая учителя. Ежедневно каждый из учеников садится на однажды указанное ему место; при входе постороннего лица в школу все ученики встают; каждый ученик встает и для того, чтобы отвечать на предложенный ему вопрос. Учитель, предлагая вопросы, обращается к целому классу, называя того ученика, который должен отвечать уже после того, как вопрос произнесен; только таким образом возможно воспитать внимание в учениках; иначе же, если прежде назвать ученика, а затем предложить вопрос, то будет занят делом только названный ученик, а все прочие будут зевать. Если учителя постоянно слушают *все* ученики, не зная, кому именно придется отвечать, то учитель занят весь учебный час *целым* классом; при иной системе вопросов учитель будет заниматься каждым из тридцати учеников класса особо, т. е. по *две* минуты. Много ли так можно успеть? Учитель, слушая отвечающего ученика, следит за тем, чтобы он в ответ свой всегда включал и предложенный вопрос (Что больше: сажень или аршин? *Отв.:* Сажень больше аршина. Не следует отвечать одним словом: «сажень») и чтобы он стоял прямо, не почесывался, не качался и говорил громко. На каждой скамье крайнее место занимает дежурный ученик; на пять учеников один дежурный. Обязанность дежурных состоит в том, чтобы перед началом *каждого* учебного часа получить от учителя из шкафа книги, раздать их на своей скамье и по окончании урока отнести книги в шкаф; дежурные раздают и собирают, каждый на своей скамье, тетради, доски, карандаши, перья, грифеля и проч. По окончании каждого учебного часа учитель всех учеников выпускает на пять минут во двор, оставив дверь отпертою, для того чтобы очистить воздух в школе; во время урока никто из учеников не должен оставлять классной комнаты без особенной, непредвиденной и исключительной надобности (болезнь). Учитель, какой бы предмет он ни преподавал, строго следит за тем, чтобы в школе его не укоренилась язва *подсказывания*, благодаря которому слабые ученики, внимательно слушающие — не учителя, а подсказывающих товарищей, вместо того чтобы мыслить и тем самым успевать, все более и более отстают от своих товарищей. Подсказывание встречается в сельских школах чрезвычайно часто и приносит большой вред, лишая учителя возможности проверить, насколько

ко внимательно слушал его тот ученик, которого он пригласил отвечать, после того как вопрос был обращен к целому классу. Если кто из учеников желал бы отвечать вместо товарища, вставшего в тупик, то пусть такой ученик поднимет руку, вместо того чтобы криком «я знаю» мешать затруднившемуся ученику и учителю; другое дело, если учитель, для того чтобы оживить класс, от времени до времени скажет, обращаясь к целому классу: «Кто знает?» Тогда пусть кричит один ученик наперерыв перед другим. Тот класс, который занят без учителя письмом или иными работами, равно как и тот класс, с которым занят учитель, должны соблюдать совершенную тишину; ученики отнюдь не должны произвольно оставлять своего места. Всего этого учитель может достигнуть только постепенно, взявшись за дело с самого первого часа пребывания детей в школе, нравственным влиянием своим на детей. Дети обыкновенно начинают с того, что шумят; если учитель, для того чтобы унять их, будет кричать громче их: «тише», то это подействует только на одну минуту; в следующее мгновение дети зашумят еще больше, и учителю, вместо того чтобы преподавать, придется надрывать себе грудь ежеминутным призывом к порядку. Если же учитель, при постоянной *бдительности*, заметит, что именно из учеников не вовремя встал или заговорил, и объяснит ему, вовсе не повышая голоса, что его поведение мешает обучению, то виновный подумает над тем, что им нарушен порядок. В начале дела учителю придется очень часто таким образом останавливать детей; но если он не потеряет терпения, будет *настойчив* и, нисколько не горячась, не оставит без замечания ни одного самого *ничтожного* нарушения классного порядка, то он достигнет того, что дети до такой степени свыкнутся с школьной дисциплиною, что очень редко будут нарушать ее; ученики станут наблюдать друг за другом и сами будут останавливать шалунов. Если учителю удастся установить такой порядок при самом приступе к обучению, пока у него на руках одноклассная школа, то новички, которые впоследствии будут поступать в школу и застанут в ней добрую закваску, очень скоро подчинятся тому духу порядка, сдержанности, почтительности, веселости и бодрости, которые воспитаны учителем в школе, и здравая школьная дисциплина укоренится навсегда. Горе тому учителю, который пренебрежет установлением этих начал в школе: не пойдет дело обучения, не пойдет и дело воспитания; трудиться будет учитель очень много, а достигать будет самых ничтожных результатов...

### Какими мерами удержать тишину и порядок в школе\*

...На таких учеников лучше всегда действует пример товарищей, и от самого учителя зависит так поставить себя в школе,

чтобы воспитать в детях не только уважение к своему слову, но и ко взгляду или знаку. Неужели учитель пожелает дать себе свидетельство в нравственном бессилии, в нравственном ничтожестве жалобами на то, что *дети* его не слушают?.. Как, дети не повинуются? Вы не влияете на *детей*; но кто же вы?.. Кто вы, если ваша голова не сильнее детской головы; если ваша воля, весь ваш нравственный склад не могут оказать преобладания над мягкой волею дитяти, над его гибкою натурой? Стыдитесь, вместо того чтобы упрекать детей, загляните в самого себя, работайте над собою, и если вы без развития чувства страха в дитяти, без наказаний не в состоянии сладить с детьми, то бросьте школу. На вопрос, к каким прибегать наказаниям в школе, можем мы отвечать только словами К. Д. Ушинского, который говорит: «В разумно устроенной школе наказаний за леность быть не может, потому что уроки выучиваются в классе; наказаний за шалость также, потому что дети *заняты* и шалить им *некогда*». Мы присоединяемся к этому мнению нашего известного ученого, потому что *опыт* убедил нас в разумности его, в совершенной *практичности* его, в том, что всякая иная система, нанося вред делу, свидетельствует или о злости учителя, или о бездарности его, которая мешает ему вдумываться в каждый свой шаг и каждое свое слово в школе. Если нам скажут, что учитель не ангел, что у него, как и у всякого человека, может лопнуть терпение, то мы не станем спорить; но скажем просто: если вас озлил ученик своею шалостью, своим невниманием, своею тупостью, то отойдите от него к такому ученику, который произведет на вас благотворное впечатление своими свойствами; возвратитесь к первому только тогда, когда вы в душе уже будете смеяться над тем, чтобы *взрослый* человек, к тому же воспитатель, мог вспылить против ребенка. Тогда вы отнесетесь с ласкою и любовью к ученику, вас рассердившему; вам не придет в голову наказывать его, и вы ограничитесь внушением — если речь идет о поведении ребенка, или удвоите старания — если идет речь о том, что ребенок вас не слушал и не понимал вас.

Повторяем в сотый раз, что не страх и скука, но только любовь к учителю и веселость могут создать успевающих учеников и такую школьную дисциплину, которая воспитывает; все время, проводимое учеником в школе, должно ежеминутно влиять на него, развивая в нем чувство и разум.

Но вот ученье кончилось: ученики не бросаются опрометью, все вдруг, к дверям; выходит первая скамья, за ней вторая, третья и т. д. Учитель, от времени до времени, напоминает детям о том, что идя домой, на улице следует вести себя благопристойно; если он заметил, что кто-нибудь из учеников был сегодня в школе в грязной рубахе или цемытый, и знает, что

мальчик имеет средства надеть чистое белье и умыться есть ему чем, такого ученика учитель приглашает на следующий день одеться почище. Наконец, классные сочинения, в которых дети описывают то, как ими проводится время дома, дают возможность влиянию учителя и школы проникать и до семейного очага. Трудно сделать учителя ответственным за всякий проступок дитяти, совершенный им вне школы, и совершенно лишено основания воззрение некоторых крестьян, побуждающее их приводить сына, провинившегося *дома*, к учителю *для наказания*; но желательны и вполне достижимы такие отношения учителя к ученикам, при которых последние и дома будут помнить то, что слышали они в школе, и не захотят огорчить своего учителя непочтительностью к старшим, неряшеством, ленью, невниманием и вообще каким-либо поступком, который преследуется в школе.

Пять минут отдыха между часовыми уроками необходимы не только для детей, но и для учителя; а потому нельзя упрекать учителя в том, что он иногда воспользуется временем отдыха, для того чтобы зайти домой. Но, ввиду того, что дети, оставаясь без надзора, могут шалить и что крестьяне обыкновенно делают учителя ответственным за шалости учеников, прекрасно поступит тот учитель, который затеет с детьми игру на те пять минут отдыха, которые ученики после каждого урока проводят на дворе. Может случиться, что поначалу крестьянам покажется весьма странным, что учитель, «нанятый для работы», станет играть с детьми в мячик; может случиться также, что крестьяне отнесутся неблагосклонно даже и к тому, что детей выпускают из школы, для того чтобы дать им возможность порезвиться: ученик, пошедший в школу, отправился на работу, по мнению крестьянина, который готов приписать лени учителя перерывы занятий. Но отдых настолько необходим детям, а игры с учителем так полезны, как занятия, предупреждающие шалости (*предупреждать*, а не карать проступки учеников — вот, в чем призвание учителя), что учитель и попечитель школы должны употребить все усилия свои к тому, чтобы убедить крестьян в том, что ребенок не в силах трудиться продолжительное время и что учитель, играя с детьми, воспитывает их.

Если бы случилось, что кто-нибудь из резвящихся учеников разбил стекло или испортил какую-нибудь вещь, то необходимо настоять на том, чтобы виновный тотчас же попросил у отца денег для починки; только таким образом возможно воспитать в учениках осмотрительность, сдержанность, привычку обдумывать свои поступки и бережливость; такая мера, не составляя наказания, а лишь неизбежное последствие совершенного поступка, лучше всякой иной сохранит в целостности училищные принадлежности...

## НАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНИЕ

### Значение наглядного обучения\*

Каждому из нас пришлось не раз испытать самому, что самое полное описание предмета, прочитанное нами в книге или переданное нам изустно, не поселит в нас такого отчетливого представления о предмете, как если мы сами *видели* описываемый предмет. Вот почему всякое обучение должно быть, по возможности, *наглядным*, т. е. должно призывать на помощь зрение учащегося, для того чтобы будить в нем известные понятия...

Объясняйте в сельской школе, не показав картинки, десятки раз при чтении, что называется диваном, комодом, которых крестьянский мальчик не видел, и вы будете обращаться только к памяти его, которая легко изменит; пройдет несколько времени после ваших толкований, и вы с ужасом услышите, пожалуй, от ученика *не выдавшего* дивана и знавшего эту мебель только из описаний ваших, что диван — белье. Покажите в сельской школе изображение дивана на картине, и очертания дивана настолько запечатлеются в мозге детей, что они никогда не забудут, что такое диван, потому что они *видели*, если не самую вещь, то изображение ее. Чем лучше и вернее изображение, тем прочнее будут и впечатления, которые вынесет учащийся посредством зрения. Что бы вышло, если бы вы захотели обучить ребенка писать, не написав ему на доске той буквы, очертания которой он должен усвоить посредством зрения? Вы бы толковали ему, чтобы он начертил овал и прислонил к нему палочку, нижний конец которой закруглил бы и что таким образом напишет он «а»; ученик ваш не понимал бы вас: пусть тот же ученик *увидит «а»*, и тогда опишите ему форму этой буквы — он вас поймет и напишет «а». Скажите ученику, никогда не выдавшему зайца, что у него длинные уши, высокие ноги, причем задние выше передних; он будет помнить это, пока не припишет этих признаков другому животному, которого он также не видел и признаки которого он заучил...

Хотите вы, чтобы рассказы из истории неизгладимо врезались в памяти дитяти — покажите ему *картину*, представляющую то, что вы ему рассказываете; вы этим самым как бы переносите ребенка в тот мир, которого касалось повествование; он *видит* деятелей, которых вы описывали, он свидетель тех событий, о которых вы ему рассказывали, и потому не забудет того, что вы ему говорили.

Объясняйте ребенку, не прибегая к наглядности, что путник, вышедший из известного места на восток, идя постоянно прямо, никуда не сворачивая, вернется к точке отправления *с запада*, и ученик ваш затвердит это, но не поймет вас; возьмите арбуз

и обведите вокруг него пальцем, и ребенок *увидит*, что вы вправду говорили ему, навсегда поймет вас. Короче сказать, *всякое* начальное обучение: чтение, письмо, счет, естествоведение должно быть *наглядным*, для того чтобы не сделаться *отвлеченным* и тем самым не перестать быть *доступным* детскому пониманию.

Все люди видят окружающие их предметы; однако не все люди *замечают* в них все то, что открывают в них люди, умеющие *всматриваться* в предметы, умеющие наблюдать. Из того, что крестьянский мальчик ежедневно видел корову, еще не следует того, чтобы он заметил, например, что у нее два копыта, а у лошади только одно.

Наглядное обучение должно обучить ученика *всматриваться* в то, что у него перед глазами; оно должно научить его приходить, на основании наблюдений, к верным заключениям, т. е. научить мыслить, оно должно научить его поделиться своими наблюдениями и заключениями с другими, т. е. правильно изложить свою мысль словами. Хотя, как мы уже сказали, все учебные предметы должны преподаваться *наглядно* в народной школе, но мы выделяем из учебной программы наглядное обучение как отдельный предмет, для того чтобы учитель мог, обучая чтению, письму, счету, стремиться *преимущественно* к достижению целей, непосредственно соответствующих этим предметам обучения, а в часы наглядного обучения учитель должен достигать *преимущественно* той пользы, которая непосредственно вытекает из наглядного обучения, т. е. обучая детей родному языку, знакомить их с предметами видимого мира, научить детей наблюдать и мыслить.

### Средства наглядности\*

Мы уже упоминали о том, что чем совершеннее изображение предмета, тем прочнее будут и впечатления, которые вынесет ребенок из *наглядности*. Отсюда следует, что всего лучше представить глазам ребенка самый предмет: описывая в классе мышь, возьмите мышь в руки; возьмите в руки и покажите детям при наглядном обучении все то, что вы можете достать. На этом основании каждый учитель, любящий свое дело, не пренебрежет никаким случаем, для того чтобы мало-помалу составить коллекцию камней, растений, металлов, зубов, мехов и других частей животных, тканей и различных фабричных произведений. За невозможностью показать ребенку корабль, цепной мост, паровую машину, винтовую лестницу, свод — покажите ему *модели* этих предметов; за невозможностью показать ребенку описываемое животное, принесите в класс *чучело* его. За неимением моделей и чучел покажите в классе рисунки, верно *раскрашенные*; за неимением, наконец, таких рисунков, прибегайте к черным рисункам, которые хуже всего остального представляют предмет, ими

изображаемый, но несравненно полезнее самых красноречивых описаний...

Желательно, чтобы картины вывешивались на стене только от времени до времени, для того чтобы не надоесть детям; в часы наглядного обучения та картина, которая нужна, должна быть вывешена на классную доску, для того чтобы *все* ее видели, а не только отвечающий ученик...

...Чем богаче запас знаний самого учителя, тем больше сумеет он передать детям полезных сведений по поводу перечисляемых предметов; *во всяком* случае каждый из называемых предметов указывается на картине, затем следует краткое описание его частей и очертаний самим учеником, при помощи учителя, который следит за правильностью речи отвечающего ученика. В классе постоянно поддерживается величайшее внимание, а для того учитель обращается с вопросом к целому классу, и только по предложении вопроса называет того ученика, который должен отвечать. Отнюдь не следует подвигаться, до тех пор пока предыдущее не *вполне* усвоено...

### Обучение умению сравнивать\*

Сравнивать — значит определять сходство и различие предметов; сравнивать возможно только такие предметы, которые нам известны, а потому материалом для сравнений должны преимущественно служить те самые предметы, которые ученики описывали в часы наглядного обучения... Для того чтобы обучение не утратило характера *наглядности*, необходимо, чтобы ученик, сравнивающий два предмета, держал эти предметы в руках, или видел их перед собою, или имел перед глазами изображение их на картине... Только после того, как ученики привыкнут сравнивать *видимые* предметы, возможно перейти к сравнению таких предметов, которых ученик не видит в минуту сравнения, но видел прежде, и потому знает. Чем богаче сведения ученика, тем богаче будут и сравнения его; а потому вначале сравнения его будут до крайности скудны и очень часто будут состоять в перечислении только *несущественных* признаков предметов, так как *существенные* им еще не вполне выяснены, и самое понятие о существенном и несущественном в нем еще не вполне выработалось. Так, например, определяя сходство овцы с коровой, он ограничится, быть может, следующим: «у овцы голова, и у коровы тоже; у овцы два уха, и у коровы тоже; у овцы четыре ноги, и у коровы четыре ноги; овца — животное домашнее, травоядное, четвероногое, и корова такое же животное». Определяя различие между ними, ученик скажет: «овца маленькая, а корова большая; у коровы рога, а у овцы их нет; на овце длинная шерсть, а на корове короткая». Как ни скудны подобные сравнения<sup>1</sup>, но они выясняют понятие о *сходстве* и *различии*, которое дается детям не

вдруг; они заставляют ученика всматриваться в предметы, думать и говорить. На третью зиму обучения, по мере того, как дети станут подробно знакомиться со строением, нравами и назначением каждого животного, сравнения их будут гораздо богаче, будут касаться *существенных* подробностей, а не только самых общих признаков, и послужат лучшим средством для повторения всего пройденного о животных и растениях за три зимы, т. е. три учебных года. «Сравнения» только в том случае достигнут цели, если учитель на всех ступенях обучения будет строго следить за тем, чтобы ученик, имея право начать с определения сходства или различия названных ему предметов, отнюдь не перескакивал от одного к другому, пока по его силам не исчерпано все сходство или все различие, смотря по тому, с чего ученик начал. С тою же целью, желая приучить к последовательности мышления, учитель будет требовать, чтобы ученик, сравнивая предметы, придерживался какого-нибудь порядка при перечислении признаков отдельного предмета; так например, описывая животное, ученик от головы и ее частей перейдет к шее, туловищу, хвосту и ногам, а не будет перескакивать от головы к ногам, затем к шее и т. д.

## МИРОВЕДЕНИЕ

### Значение мироведения\*

Самое название «мироведение» показывает, что этим именем называют тот учебный предмет, который совмещает в себе необходимейшие сведения о мире, о природе, главнейшие знания из естественных наук. Ученик народной школы, которому преподается мироведение, получает понятие о земном шаре и некоторых небесных светилах, о различных растениях, минералах и животных, земной шар населяющих, о тепле и холоде, воздухе, воде и различных атмосферных явлениях; ученик этот знакомится с людьми, населяющими земной шар, и главнейшими населенными местностями своей родины и других государств. Из сказанного следует, что мироведение совмещает в себе сведения из естественной истории, физики, химии и географии, так как народная школа не может найти времени на преподавание каждого из этих предметов особо. Но полезно ли знакомить учеников народной школы с естественными науками?.. Если отнестись к этому вопросу просто, без всяких предвзятых убеждений, то трудно не отвечать на него утвердительно. Отрицать пользу естествознания для сельского насе-

---

<sup>1</sup> Учитель вопросами наводит ученика на те признаки, которые упущены им из виду, и, таким образом, дополняет скудные сравнения ученика. (Примеч. автора.)



ления и для всякого человека вообще значило бы доказывать, что полезно, чтобы народ думал, что земля на ките стоит, что гром происходит от стука колесницы; это значило бы доказывать, что полезно питать в народе предрассудки и суеверие, что полезно то, чтобы крестьянин относился совершенно бессознательно ко всем животным, растениям и явлениям природы, с которыми он ежечасно встречается; это значило бы, наконец, отвергать, что только естествознание может улучшить хозяйство крестьянина...

В наше время никто не решится рассуждать таким образом; но нередко говорят еще, что преподавание естественных наук в народной школе, рядом с пользою, приносит тот вред, что колеблет благочестие народа, подкапывается под религию. Какое странное извращение понятий!.. В народной школе естествознание имеет, как и всякий учебный предмет, двойное значение: оно сообщает известные сведения, пользы которых никто не отвергает, и в то же время оно благотворно по влиянию на учащегося...

Если учитель, знакомя детей с природою, приучит их относиться *сознательно* ко всему окружающему, то какую силу воспитает этот учитель для своей родины, наделив ее такими гражданами! А привычка наблюдать, всматриваться, от частного восходить к общему, основывать свои заключения только на *совокупности* явлений и только на *точных* данных, — не составляет ли все это обильного источника богатства и развития, благоденствия и мощи отдельных лиц и целого народа? Не из этих ли начал вытекли все открытия и изобретения нашего времени?..

Вы видите перед собой крестьянского мальчика, нечесаного и неумытого, в грязном тулупчике, и вам так и кажется, что вы видите пред собою будущего пахаря, пастуха, плотника и т. п. Но кто дал вам право смотреть на него такими глазами?.. Вы должны видеть в нем *человека* и не имеете права лишить его тех сведений, которые необходимы в жизни *всякому* человеку.

«Все это мечты, — скажет читатель, — вопрос в том, как преподавать мироведение в народной школе, а) ввиду того, что положением о начальных училищах этот предмет не включен в программу, и б) в виду того, что у нас нет *подготовленных* учителей?» Постараюсь дать ответ на эти вопросы, весьма важные для практики.

### Способ изучения мироведения\*

Положение о начальных народных училищах разрешает обучение *чтению*, а министерством народного просвещения одобрено множество книг *для чтений*, в которых ученик может почерпнуть знакомство с миром. Стоит лишь читать эти книги

таким образом, чтобы дети поняли и *не забыли* того, что прочтут в классе; стоит лишь умеючи избрать статьи для чтения, и «мироведение» будет пройдено без малейшего нарушения программы, установленной правительством для начальных народных училищ... Итак, в народной школе, ввиду указанных условий и принимая в соображение непродолжительность учебного года, — немыслимо иное преподавание мироведения, как *по книге для чтения*.

Между различными предметами обучения существует самая тесная связь; так читатель, припоминая сказанное мною о «наглядном обучении», вероятно, согласится с тем, что ученики за первые две зимы обучения, готовят к тому, чтобы на третью зиму проходить мироведение, которое является как бы повторением всего пройденного, *систематическим* и полным изложением того, что прежде проходило отрывочно и кратко... Назначение народной школы не столько в том, чтобы снабдить ученика богатым запасом сведений, как в том, чтобы вывести его на путь самообразования и воспитать его...

Книгою для чтения, на третью учебную зиму, служит первая часть «Детского мира» Ушинского, второй отдел которой («Из природы») знакомит детей с главнейшими отрядами животных, с законами жизни растений и некоторыми минералами... Уп-ражнения детей *в чтении*, учитель не будет увлекаться беседами, довольствуясь тем, чтобы ученики читали вполне сознательно и перенося разъяснение подробностей и беседы о читанном в часы, назначенные по «расписанию» для мироведения.

...По *способу* обучения преподавание мироведения — то же, что и наглядное обучение; беседы ведутся о том, что ученики *видят* в действительности или на картине.

...Начальная школа, которая воспитывает ученика в *любви* к родному народу и родной земле, должна *осмыслить* это чувство возможно близким знакомством учащихся с дорогим отечеством. Сообщая подобные сведения, учитель будет *сам* работать, прокладывая *первую* дорогу — велика будет его заслуга, а успехи учеников будут тем лучше, чем менее учитель пощадит себя самого, чем более он полюбит свое дело и свое призвание, и любовью к родной земле, и любовью к детям вдохновится для работы над собою и служения делу...

## ИЗ КНИГИ «НАШ ДРУГ»

Книга для чтения учащихся в школе и дома и руководство к начальному обучению родному языку

Книга Н. А. Корфа «Наш друг» составлена преимущественно для третьего года обучения. Назначение ее, по словам автора, «быть орудием к сообщению знаний» и способствовать развитию и воспитанию детей.

Появление книги «Наш друг» вызвало живой отклик в педагогической среде.

Из книги «Наш друг» приводится в сокращенном виде «Предисловие» (к первому изд. 1871 г.), в котором Корф высказывает интересные мысли по общепедагогическим и дидактическим вопросам.

## ПРЕДИСЛОВИЕ

(Заметка для преподающих)

Еще очень недавно господствовало в школах, нередко и при домашнем обучении, *машинальное* чтение детей, без разумения прочитанного. До тех пор, пока при обучении не заходило речи о *сознательности* чтения, было совершенно безразлично, какую дать учащимся книгу для чтения... В последние годы изменилось положение вещей: *сознательность* чтения сделалась главнейшей целью, к которой стали стремиться при школьном и домашнем обучении. В то же время вопрос о книге для чтения не мог не стать *жизненным* вопросом. Народная школа почувствовала потребность в книге, *доступной* детскому разуму...

Всякая книга для чтения прежде всего должна быть *доступна* кругу читателей, ею избранному. Степень доступности предлагаемой книги уже проверена нами в сельской школе и семье. В этом убедится, мы надеемся, и тот преподаватель, который пожелает применить эту книгу к ученику, *согласно указаниям автора*. Если бы кто-нибудь, желая судить о доступности книги для учащихся, развернул нашу книгу на половине, то он мог бы легко впасть в заблуждение. Случайно мог бы он набрести в статьях для чтения и в учительских беседах на выражения и вопросы, которые показались бы ему слишком мудреными; но мы позволяем себе уверить такого критика, что выражения и вопросы, на которых остановилось внимание, *объяснены* раньше, вытекают из пройденного и потому *вполне* по силам читателям книги. Крайне ошибочно было бы думать, что детская книга по языку может состоять только из слов, составляющих скудный запас дитяти; крайне ошибочно было бы думать, что книга для чтения не должна ввести ни одного нового слова в детскую речь и потому должна быть написана *исключительно* словами, вполне понятными дитяти. Напротив, существенную пользу от книги для чтения видим мы в том, чтобы она *постепенно* и *понемногу*, по мере развития дитяти чтением, обогащала его словами родного языка, до тех пор ему неизвестными. Так старались мы поступить в предлагаемой книге, в которой мы печатаем в статьях для чтения *курсивом* такие слова, которые могут не быть поняты детьми без объяснения матери или учителя. Повторяем, что легко было впасть в заблуждение тому, кто бы, развернув книгу где попало, встретился бы со статьею, упражнением, задачей для письменных работ или вопросом,

которые показались бы ему трудными. Предлагаемая книга составлена *систематически*, т. е. по строго обдуманному плану, и потому нельзя судить о ней по отдельным отрывкам, взятым наудачу. Для успеха обучения преподавателю необходимо познакомиться с планом книги.

«Книга для чтения учащихся в школе и дома» состоит из 1) ста двадцати оригинальных *статей для чтения*; 2) двадцати восьми *умственных упражнений* и множества перечислений предметов; 3) двухсот сорока *задач для письменных работ*; 4) сорока учительских *бесед*; 5) сорока уроков *правописания*; 6) хрестоматии; 7) таблицы мер и весов и таблицы умножения. Все отделы книги связаны между собою, восполняя друг друга.

1. *Статьи для чтения...* В значительном большинстве книг, предназначенных для учащихся, авторы располагают статьи по отделам: несколько десятков страниц посвящают описанию животных, затем несколько десятков страниц посвящают описанию растений и т. д. Наблюдения научили нас тому, что такой состав книги для чтения, устанавливая *однообразие* чтения на продолжительное время, утомляет учащихся. В нашей книге мы восходим от ближайшего к отдаленному, но не располагаем статей по отделам; напротив, желая *разнообразия* в занятиях учащихся, мы старались так расположить и статьи для чтения, по содержанию их: статья по гигиене сменяется статьей исторического содержания; за нею следует статья зоологическая, которую сменяет статья по сельскому хозяйству, описание праздника и т. п. Таким *разнообразием* содержания статей надеемся мы искупить то, что книга наша состоит исключительно из деловых статей...

Если бы нас упрекнули за то, что мы, предназначая свою книгу и для сельских школ, не посвятили ее преимущественно сельскому хозяйству, то мы бы отвечали на это, что поступили так не без основания. Мы глубоко убеждены в том, что всякому *специальному* образованию должно предшествовать *общее*: что начальное обучение имеет дело с общим образованием, а не с специальным, что поэтому мы обязаны открыть крестьянину глаза на *весь* окружающий его мир, создавая таким образом ту основу, на которой впоследствии могут быть утверждены обстоятельные сведения по сельскому хозяйству...

2. *Умственные упражнения и перечисления предметов.* Мы называем этим именем те вопросы и перечисления, которые напечатаны под каждую статью для чтения более мелким шрифтом. Эти вопросы, которые можно найти уже под первую статью книги, читаются в классе *самими учениками* так же, как и самая статья... Мы старались расположить эти умственные упражнения в строгой постепенности. Так вначале ребенок получает понятие о *предмете* вообще, предмете одушевленном и неодушевленном; затем вопросы знакомят его с *формой* предметов; позже учащиеся познакомятся с качествами, цветами, физиче-

скими душевными качествами, необходимым и возможным числом, относительною величиною, действием, искусственными и естественными предметами и т. д. ...

Независимо от умственных упражнений под статьями для чтения встречаются перечисления предметов, подобные тем, которые помещены в «Родном слове», перечисляющем игрушки, учебные вещи, посуду и т. п. ...

Убежденные в том, что начальное обучение немислимо без *непрерывного* повторения пройденного, мы расположили повторение перечислений предметов, отчасти и умственных упражнений, в задачах для письменных работ, приводимых в книге под каждую статью для чтения...

3. *Задачи для письменных работ.* Под каждой статьею для чтения помещаются *две* задачи для письменных работ; каждая из двух задач преследует различные цели. *Первая* из помещаемых под статью задач имеет целью научить ребенка *толково излагать свою мысль* на бумаге; мы пользуемся задачами этого рода и для того, чтобы утвердить в памяти учащихся сведения, вынесенные ими из прочитанной статьи. В большинстве случаев задачи этого рода состоят в связи с прочитанною статьею; в состав задач этого рода входит и подражание образцам, о которых мы упоминали, говоря о содержании статей для чтения; *различных* задач этого рода мы приводим в книге до двадцати. *Вторая* из помещаемых под каждую статью задач имеет целью научить ученика *правописанию* посредством списывания правильно написанных предложений, исправления ошибочных, дополнения неоконченных предложений и т. п. Мы приводим в книге более двадцати *различных* упражнений или задач этого рода...

Эти задачи предназначаются для *самостоятельных* занятий учащихся с целью развития в них самодеятельности и с тою целью, чтобы доставить детям полезное занятие в то время, что учитель преподает в другом классе или мать занята исполнением неотложных хозяйственных обязанностей. Но для того, чтобы эти задачи для письменных работ получили значение развивающей и обучающей силы, заменяющей учителя, необходимо *научить* детей исполнению задач, развить в них внимание и сознательное отношение к делу.

...Поручая классу исполнение какой-нибудь письменной работы, учитель прежде всего пригласит учеников открыть ту страницу книги, на которой работа указана. Затем учитель пригласит учеников прочесть известную письменную работу или прочтет ее вслух и пояснит требование книги, если оно не вполне понято детьми; тетради и все прочее должны быть приготовлены заблаговременно и немедленно по объяснении учителем задачи, все ученики, глядя в книгу или закрыв ее, смотря по требованию задачи, приступают к исполнению ее. После того как задача исполнена, каждый ученик перечитывает свою письменную

работу, так как в нем должно быть воспитано то честное самолюбие, которое почувствовало бы себя уязвленным тем, что в работе его оказались бы ошибки, происшедшие не от незнания, а от невнимания. Те работы, которые состоят в простом списывании, могут быть исправлены самими учениками друг у друга, по книге; остальные должны просматриваться учителем по вечерам. Если учителю будет не под силу просматривать ежедневно все работы, требующие исправления, то необходимо тем не менее ежедневно собирать тетради и просмотреть некоторые из них, избирая их так, чтобы *все* ученики непрерывно ожидали того, что учитель может заглянуть в их тетрадь.

Письменные работы не только связаны со статьями для чтения, учительскими беседами и уроками диктовки или правописания, но и располагаются в книге в известной последовательности, становясь постепенно сложнее и сложнее. Поэтому крайне ошибочно поступил бы преподаватель, если бы он перескакивал от задачи к задаче без всякой системы, вместо того чтобы придерживаться порядка, принятого в книге...

4. *Беседы.* Преподаватель встретит в книге после каждой трех статей для чтения одну беседу...

Беседы имеют целью достигнуть того, чтобы дети твердо помнили прочитанное в книге, чтобы дети научились мыслить и говорить, чтобы дети ознакомились *всесторонне со своей* местностью. Каждая беседа состоит из двух отделов: а) вначале помещаются несколько вопросов, касающихся тех именно трех статей, к которым относится беседа; б) за этим следует повторение всего пройденного. Задача повторения состоит не в том, чтобы возобновить пройденное в памяти учащихся, но в том, чтобы *не дать им забыть* читанного в книге...

При повторении мы отнюдь не ограничиваемся предложением таких вопросов, на которые есть *прямой* ответ в прочитанных статьях для чтения... Мы стараемся, напротив, предлагать вопросы не в той форме, в какой они могли бы вытекать из статьи для чтения, на предлагаемые нами вопросы часто нет *прямого* ответа в статьях для чтения, но на них без всякого затруднения ответит тот ученик, который не только помнит, но *понял*, вполне усвоил прочитанные статьи. Приведем пример: в беседах встречается вопрос «Кто размножается быстрее, грызуны или жвачные животные?». Между тем ни в одной статье для чтения грызуны не сравнивались с жвачными и никаких не было общих замечаний о размножении грызунов и размножении жвачных. Но из статей по чтению ученик узнал о каждом грызуне в отдельности, сколько он приводит детенышей ежегодно; он узнал то же и о некоторых жвачных животных. Вышеприведенный вопрос обращается, следовательно, не только к памяти, но и к *мышлению* ученика, который, несомненно, даст удовлетворительный ответ на вопрос, если только им *усвоено* содержание статей для

чтения. Приведем еще пример: в беседах встречается вопрос «У всех ли позвоночных животных одинаково устроена та часть тела, которая служит для дыхания?». В книге не было статьи, которая давала бы прямой ответ на этот вопрос; не было в ней и статьи о дыхании позвоночных животных *вообще*. Но из различных статей ученик знает, кого называют позвоночным животным; он знает, что к позвоночным относят млекопитающих животных, птиц, пресмыкающихся и рыб; он знает, что последние дышат жабрами, а остальные отряды животных — легкими; ученик знает устройство легких и жабер. Поэтому ученику будет не трудно отвечать на предложенный вопрос, хотя статьи для чтения и не дали ему *готового* ответа на него; но в том и задача бесед, чтобы давать ученикам по возможности меньше *готового* и по возможности больше возбуждать их *мышление и самостоятельность*...

Беседы о читанном не только поясняют те три статьи, которых касается каждая из них; они не только повторяют все пройденное, но почти каждая беседа сообщает, *в связи с читанным, и новые сведения*, о которых не упоминается в статьях для чтения. Мы употребили такой прием не только потому, что желали сообщить учащимся и такие сведения, которые мы считали необходимыми и которые не укладывались в статьи, но и потому, что повторение пройденного может не надоедать детям только в том случае, если сообщает им что-нибудь *новое*. Принятый нами способ повторения может не утомлять детей, благодаря разнообразящейся форме вопросов и благодаря тому, что почти каждая беседа сообщает им что-нибудь такое, что они еще не знали...

Беседы, приводимые в нашей книге, могут служить уроками *наглядного обучения*, если учитель будет, беседуя с детьми, давать им рассматривать предмет, о котором идет речь, в натуре или на картине. Мы избрали для ознакомления с ними в статьях для чтения настолько обыденные предметы, что только в редких случаях учителю придется прибегать к картине, за невозможностью показать в школе самый предмет, а не изображение его. Только тот преподаватель с успехом применит нашу книгу, который поймет, что видеть предмет и *рассмотреть* его *один раз* лучше, нежели десять раз прочесть описание его...

## ИЗ СООБЩЕНИЯ «ЗНАЧЕНИЕ КЛАССНОЙ КНИГИ ДЛЯ ЧТЕНИЯ В ЭЛЕМЕНТАРНОЙ ШКОЛЕ»

«Значение классной книги для чтения в элементарной школе» — сообщение, сделанное Н. А. Корфом в Педагогическом музее в Петербурге 30 декабря 1881 г. В 1882 г. оно появилось в виде отдельной книжки, в которой наряду с выступлением Корфа содержится стенографический отчет прений. В данном сообщении Корф касается не только вопроса о значении класс-

ной книги для чтения в элементарной школе. Он поднимает ряд важных педагогических и дидактических вопросов элементарного обучения, в частности, вопрос о том, нужны ли реальные знания в элементарной школе, и если нужны, то как их сообщать. Вопрос этот вызвал горячий обмен мнениями между Корфом и Гердом.

Здесь сообщение Корфа печатается с сокращениями.

...В чем состоит задача элементарной школы, в самом обширном смысле слова? Это важно себе выяснить, потому что во всякой элементарной школе книга для чтения служит средоточием обучения. Следовательно, главная задача элементарной школы, как говорит собственное сознание каждого из нас, несомненно, состоит в том, чтобы, во-первых, дети получали воспитание нравственное и эстетическое, затем, чтобы развить внешние чувства детей... как проводники восприятий из внешнего мира в наше сознание, и затем дальше развить самое сознание, т. е. развить силы различения, воспроизведения и *познание сходства и различия*. Сознание, однажды развитое, обладает могучею силою отыскания сходства среди самого резкого различия... Отыскать сходство в огромном различии предметов — это сила необъятная, ведущая далеко; тут вырабатывается масса понятий, которые могли бы исчезнуть, если бы оставались незакрепленными. Самое главное образовательное значение дара слова, языка в том и состоит, что дар слова закрепляет однажды выработанное понятие. Вместо того чтобы сказать высокий четырехугольный предмет, накрытый сверху — с отверстиями, мы говорим: *дом*; и всякий с одним этим словом, благодаря тому, что язык его выработал, соединяет определенное понятие, известное представление. Следовательно, элементарная школа имеет в виду своей несомненной задачей возможно лучшее развитие и обработку языка и дара слова. Такова задача элементарной школы, такова должна быть задача и всякой классной книги для чтения во всякой элементарной школе, потому что во всякой элементарной школе книга для чтения есть средоточие знаний и развития детей...

В народной школе книга для чтения должна удовлетворять требованиям развития и воспитания. Прежде всего такая книга должна развивать, должна воспитывать эстетическое чувство, должна воспитывать нравственно; по материалу и содержанию она должна быть приурочена к быту питомцев...

Первые два года обучения должны быть посвящены преимущественно развитию языка, и по данному вопросу нет *двух* теорий; в этом до сих пор соглашались все педагогические авторитеты... Что касается состава книги для чтения, то в педагогическом мире существуют две теории. Одна говорит, что в элементарной школе, в том числе и в народной, за *все* время обучения книга для чтения не может задаваться никакой другой целью, кроме развития языка, и если допустить возмож-



ность реальных знаний<sup>1</sup>, то только в виде отдельных курсов. Другая говорит так: «...Кто при чтении стремится к двум совершенно различным целям, тот ни одной не достигает и не дает ученикам ни реальных знаний, ни знания языка». Я согласен с этим. Одновременно, по одной и той же статье, крайне трудно достигнуть и реальных знаний и выработки языка. Следовательно, когда необходима разработка языка, то нужна книга преимущественно литературного и эстетического характера, а не реального. Но на второй год, и преимущественно на третий, в элементарной школе не пора ли вспомнить о том..., чтобы развить ребенка дальше на таком материале, который преимущественно годился бы для практической жизни... По моему мнению, вспомнивши о том, что ребенку остается учиться только 10 месяцев, а не 10 лет, целесообразнее говорить с ним: о гигиене, о вредных и полезных животных и т. п. предметах, а не о метафорах, хотя значение метафор я не отвергаю и приписываю им большое образовательное значение. У нас есть очень немного книг, построенных на той педагогической теории, о которой я имею честь докладывать. Моя книга «Наш друг» назначается по преимуществу для третьего года обучения. Я защищаю не книгу, а принцип и за него стою...

Некоторые уважаемые мною русские педагоги... не решаются утверждать и доказывать, что реальные знания не необходимы, но расходятся со мною в средствах. Так, уважаемый И. И. Паульсон<sup>2</sup>, сказавши о том, что нельзя достигать реальных знаний путем чтения, спрашивает: «Но как же помочь делу, когда на реальные знания в народной школе не положено особых часов? Нельзя оставлять детей в совершенном неведении относительно того, что совершается в природе. Если нельзя, продолжает он, то отделите от часов, назначенных для родного языка, урока два на так называемое наглядное обучение и ведите эти уроки самостоятельно, т. е. рассматривайте те явления и предметы, которые вы действительно можете показать детям и сообщайте все сведения в известной системе, дабы они укладывались в голове учеников в некотором порядке и последовательности».

Вот на этом-то мнении я и позволю себе остановиться с должным вниманием.

---

<sup>1</sup> Н. А. Корф так раскрыл содержание понятия «реальные знания»: «Под словом реальные знания я разумею не только животных и растения, я разумею пищу, одежду, полезные технические производства, юридические понятия, гигиену, географические и исторические данные и т. д.» («Стенографический отчет прений, происходивших в Педагогическом музее 30 декабря 1881 г.», Спб., 1882). (Примеч. составит.)

<sup>2</sup> Паульсон Иосиф Иванович (1825—1898) — русский педагог, издатель педагогического журнала «Учитель», автор ряда учебных книг для начальной школы.

Что касается того, что обе педагогические теории, как видно из приведенной цитаты, согласны в необходимости реальных знаний, это не требует доказательств. Затем и относительно того, что необходимо *рассматривать* предметы и явления из реального мира при сообщении реальных знаний — это также не подлежит ни малейшему сомнению. Я думаю, что ни один учитель, сколько-нибудь знающий дело, не позволит себе читать о соли в классе, не показавши ученикам соль, читать о кукушке или соловье, не показавши хотя бы чучело или изображение их, читать о железе, не положивши на стол в классе кусок железа. Но рассматривание предметов отнюдь не исключает, однако, возможности приобретения реальных знаний *через посредство книги для чтения*, тем более, что по методу, мною выработанному, должно быть отдано ежедневно по часу на чтение и два раза в неделю по часу на беседы о читанном, которые могут быть названы уроками наглядного обучения; таким образом, книга для чтения отнюдь не устраняет наблюдения, если придерживаться метода «Нашего друга». Если вернуться назад к тому, что Паульсон говорил прежде, то может зародиться мысль, что как будто бы, если связать приобретение реальных знаний с книгой для чтения, то выйдет больше болтовни, чем дела. Он говорит так: «Кто стремится к двум целям, не достигает ни одной, т. е. не сообщит ученикам реальных знаний потому, что это возможно достигнуть только изучением самих вещей, а отнюдь не книгой, путем чтения. Читать и болтать о разных явлениях и предметах природы совсем не то, что наблюдать их и производить над ними опыты». Почему? Читать и болтать о грамматике совсем не то, что изучать грамматику, так что я совершенно согласен, что читать и болтать о реальных знаниях не то, что изучать; но читать с тем, чтобы катехизировать — это значит делать дело, достигающее крайне серьезных результатов, как мы увидим ниже. Затем тот же педагог говорит: «Сообщать все сведения необходимо в известной системе, дабы они укладывались в голове учеников в некотором порядке и последовательности». Вот возражения против моей теории, которые обыкновенно считаются весьма вескими; поэтому я в них много и долго вдумывался, но сознаюсь, не убедился в их основательности. Я полагаю так, что если разуместь здесь научную систему изложения реальных знаний вообще, то возможно остановиться для примера на зоологии и поставить вопрос: удобно ли придерживаться научной системы изложения при обучении детей зоологии? В элементарной школе мы не можем нарушать педагогических законов. Зоологи располагают материалом или от человека к низшим животным, или обратно; очевидно, в элементарной школе немислимо начать с такого сложного объекта, как человек. Если же начинать с самых низших животных, то окажется такая тоска и скука, что ее не одо-

леет никакое детское терпение. Известный ученый Карл Фогт<sup>1</sup> может начинать свой курс с низших животных, потому что он имеет дело со взрослыми и преподает в университете, а начальная школа основывает дело на нравственном чувстве удовольствия, помня, что возможно воспитывать ребенка только в том смысле, чтобы он находил удовольствие и впоследствии в книге. Такой ученый педагог, как Любен<sup>2</sup>, не начинает ни с человека, ни с низших животных, а прямо с лошади, т. е. нарушает строго научную систему, допуская, что, *кроме системы научной, должна быть система педагогическая*, которая состоит в том, чтобы переходить от полезного к вредному и от простейшего к сложному. Затем остается добавить к разобранным доводам, говоря о системе, что если необходимо давать в научной системе и все другие знания. Если систематичность необходима для успеха преподавания реальных знаний, то она необходима вообще во всех знаниях. Я не могу объяснить, почему один и тот же педагог будет доказывать, что зоологию должно преподавать по системе, между тем как мы видим, что ни в одной элементарной грамматике не придерживаются научной системы изложения, и дело ведется, естественно, просто, изучается дело при случае и от времени до времени систематизируется. Так, например, стоит нам перевернуть несколько страниц той же книги г. Паульсона, чтобы видеть, каким образом действуют педагоги, которые защищают систематичность курса в *зоологии*. Я обращаюсь, чтобы избежать упрека в преднамеренности, к *первому* уроку этого руководства, чтобы видеть, как автором соблюдается *систематичность*. Тут встречаем указание на то, какое слово начинается с прописной буквы, где ставится буква *ъ*, где мягкий знак, глухое *о*, окончание *ый*, *д* и *т* в конце слова, правописание его, односложные слова, слитность и раздельность предлогов, двусложные слова, слова, неразделимые при переносе, и проч. Тут, очевидно, нет никакой научной системы, кроме элементарной, для меня совершенно рациональной и разумной. Если рационально и разумно в преподавании грамматики предлагать материал естественно, при случае и от времени до времени систематизировать его; если разумно в грамматике идти аналитическим путем и затем от времени до времени синтезировать, то я думаю, что и по остальным наукам должно располагать материал согласно потребностям и вкусам ребенка, что и сделано в тех книгах, которые я защищаю.

Всем нам памятен великий педагог К. Д. Ушинский. Никто, я полагаю, после его компетентного труда — «О педагогической

---

<sup>1</sup> Фогт Карл (1817—1895) — немецкий естествоиспытатель, зоолог.

<sup>2</sup> Любен Август (1804—1874) — крупный немецкий методист в области естествознания. (Примеч. составит.)

антропологии»<sup>1</sup>, не упрекнет его в том, что этот идеалист и поэт не любил науку и слишком понурил голову вниз, не умея взглянуть на нее вверх. Лучшая книга его, по моей оценке, есть «Родное слово», год 3-й, и он там расположил грамматический материал не систематично, а естественно, сообразно с ходом дела, и от времени до времени систематизировал его. Если так он допустил в одной области, то разумно и основательно поступать таким же образом и в других.

Значит, согласно с тем, что уже рассмотрено, я думаю, что сообщать различные сведения не необходимо в известной системе и непременно в научной. Я думаю, что нет основания утверждать, что только то, что дано в системе, укладывается в голове систематично; мне кажется, строго придерживаться научной системы невозможно, а нужно только вовремя систематизировать.

Теперь остается взвесить лишь несколько доводов, почему я так стою за то, что необходимо давать реальные знания посредством книги для чтения и в связи с нею. Потому, что я не считаю возможным допустить отдельных уроков естествоведения. Доказав, что в них нет необходимости, я считаю нужным указать на то, что в большинстве наших начальных школ нет для этого и возможности, прямо за отсутствием времени...

Большинство школьников в России учатся только 5 месяцев в году, т. е. 15 месяцев за всю жизнь. Чтение есть искусство, очень трудно достигающееся в селе, потому что там люди настолько разобщены с книгой, что, кроме школы, не имеют упражнения. Поэтому школа прежде всего должна научить их читать, для того, чтобы вывести питомца на путь самообразования. И школа обязана настолько дорожить всякой минутой для чтения, что должна ему уделять возможно больше времени. Если выделить из этого два часа на уроки реальных знаний, то это значит сократить учебное время на целую треть, т. е. человек, который учится всего три года, будет учиться чтению только два года; это значит поступить крайне неосторожно и неправильно...

Настаивая на необходимости реальных знаний, я не имею в виду указывать на то, чтобы последний год был посвящен исключительно реальным знаниям. Я говорю только, что в последний год должны преобладать реальные знания, а в первые два года преобладает изучение языка; поэтому и реальная книга для чтения снабжается литературною «хрестоматиею». Мне могут сказать, что ...вообще можно предпочесть обучение языку реальным знаниям, как конечный результат школы. Скажут, лучше пускай будет один язык, потому что это выведет питомцев

---

<sup>1</sup> Полное название труда К. Д. Ушинского — «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». (Примеч. составит.)

на путь самообразования; они хорошо будут понимать всякую книгу для чтения и, таким образом, сами приобретут реальные знания...

Мечтать о том, чтобы всякая книга стала доступной, есть мечта напрасная. Если книга для чтения, после года обучения, даст реальные знания и ученик отнесется трезво к жизни и возбудится его любознательность по направлению к окружающему миру, тогда ему захочется читать больше, чем в том случае, если он был только занят изучением языка...

За теорию о реальных знаниях, посредством книги для чтения, высказалась такая компетентная сила, как английский психолог Бен... Он говорит: «Едва ли какое-нибудь словесное произведение служит в *равной мере* обучению по нему языку и сообщению знаний; для *первой* ступени обучения нужна такая книга, чтобы самое *содержание* поглощало возможно менее внимание, а самый *язык* возможно больше; при дальнейшем элементарном обучении, книга для чтения становится орудием сообщения знаний».

Я же всегда говорил, что для России и русской народной школы нашего времени на *третий* год книга для чтения должна быть орудием к сообщению знаний и в таком духе составил свою школьную книгу «Наш друг»...

Итак, я говорю, что на третий учебный год необходима в школе бедняков книга для чтения, посредством которой давались бы реальные знания. Есть еще одно колоссальное удобство от такой книги, удобство педагогическое; оно важно и по государственным соображениям. Удобство это состоит в том, что со статьями для чтения, известным образом подобранными по реальным знаниям, весьма удобно связываются вопросы самые простые, например: Так ли это в нашей местности? Есть ли это у нас?, или: Как это у нас бывает? и т. д. Другими словами, вопросы, связующие книгу для чтения с изучением родины, той дорогой родины, на которой зиждется любовь к отечеству и которая делает человека не безличным. Мне могут сказать, что подобные вопросы возможно связывать со всякой книгой для чтения. Если бы последовало такое возражение, то это было бы недоразумение. Стоит только вдуматься в то, насколько неудобно предлагать вопросы по родиноведению при чтении чисто литературных статей... Значит, одна из выгод книги с реальным характером состоит в том, что она удобно связывается с родиноведением.

...Остается проверить, припомнив сказанное вначале, возможно ли при реальном чтении достигнуть главной задачи элементарной школы и всякой школы, о которой я прежде говорил. Всякая элементарная школа, самое главное, должна развивать внешние чувства, как проводники в сознание, и самое сознание. Полагаю, что никто не будет оспаривать, что реаль-

ные предметы и реальный мир, никак не менее словесного мира, влияют на человеческое сознание. Оспаривать это значило бы вступить в мир псевдоклассиков, которые уверяют, что единственный образовательный материал есть язык.

Если доказано, что реальный мир служит элементом образовательным и что реальные материалы должны быть предложены в статьях для чтения, то доказано, что возможно составить такую книгу реального направления, которая будет и развивать и воспитывать, т. е. будет достигать той главной задачи школы, с которой я начал.

Итак, первые два года обучения должны быть посвящены изучению языка, а третий год преимущественно, но не исключительно, реальному чтению. Возражая против реальной книги для чтения, г. Паульсон говорит: «Когда исходной точкой наших уроков служит курсовая книга для чтения, то объяснению подлежат уже не предметы и явления природы, а мысли, высказанные в читаемой статье, и их сравнение и выражение»... На это я скажу, что при чтении детям статей как литературного, так и реального характера главная задача разъяснить предмет. Я полагаю..., что предметы изучаются путем наглядным; ...мне не приходится доказывать, насколько наглядность служит к изучению предметов и насколько она облегчает это последнее в связи с книгой для чтения. Я крайне дорожу изучением предмета, а не только мысли, потому что мысли-то могут быть чужие, а изучение предметов возбуждает во мне мои собственные мысли.

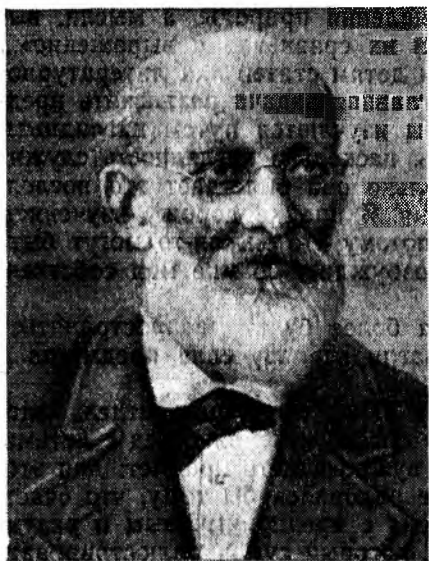
Я полагаю, что все более и более будет распространяться мысль о том, что возможно наглядное изучение предметов в связи с книгой для чтения...

В моем руководстве в книге «Наш друг» есть отдел, который очень подробно разъясняет способ ведения бесед с детьми. Для того чтоб читать толково, нужно видеть предмет: для этого книга иллюстрирована. Я не радовался бы тому, что счастливейшая случайность свела меня с предприимчивым и разумным человеком, любящим дело, который сумел иллюстрировать книгу, если бы не видел в этом большой пользы для школы. Я стою за то, что необходимо учить реальным знаниям в связи с книгой для чтения и что чтение реальных статей без рассмотрения предмета невозможно<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Последний абзац взят из выступления Н. А. Корфа в прениях. (Примеч. составит.)

**В. И. ВОДОВОЗОВ**  
(1825—1886)



**ВАСИЛИЙ ИВАНОВИЧ ВОДОВОЗОВ**—видный педагог второй половины XIX в.—родился 27 сентября 1825 г в Петербурге, в семье разорившегося купца. В трехлетнем возрасте он лишился отца, рос и воспитывался в тяжелых материальных условиях. 10-ти лет его определили пансионером в Петербургское коммерческое училище, которое он окончил в 1842 г.

Одному из своих бывших преподавателей училища Водовозов писал: «...Польза общественная будет всегда моим девизом»<sup>1</sup>. И, действительно, этому девизу он остался верен всю жизнь.

В 1843 г. Водовозов поступает на филологический факультет Петербургского университета. После окончания его в 1847 г. он назначается на должность учителя русского языка в одну из варшавских гимназий.

В 1851 г. Водовозов возвращается в Петербург. Здесь получает место преподавателя словесности в Первой петербургской гимназии, в которой работает в течение 15-ти лет. В период 1851—1866 гг. складываются его педагогические, методические и литературные взгляды, находит удовлетворение его заветное желание—приносить общественную пользу.

---

<sup>1</sup> В. Семевский, Василий Иванович Водовозов, Спб., 1888, стр. 9.

Водовозов был одним из лучших преподавателей русской словесности, ему принадлежит большая заслуга в разработке методики преподавания этого предмета. На формирование его взглядов о преподавании русской словесности оказало влияние знакомство с литературно-критическими работами В. Г. Белинского, Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова.

Яркую характеристику Водовозова как преподавателя словесности дает В. Г. Авсеенко, воспитывавшийся в Первой гимназии в 1852—1856 гг.: «Трудолюбивый, серьезный, искренно любящий свое дело и искренно убежденный, что на скромном посту учителя русской словесности ему возможно принести много несомненной пользы, он отдавался своим обязанностям... с горячим личным интересом, который передавался ученикам... Русская словесность была для нас всех самым любимым предметом, и мы ждали урока В. И., как праздника».<sup>1</sup>

В конце 50-х и начале 60-х годов Водовозов принимает активное участие в общественно-педагогическом движении, это продолжается затем и в 70—80-е годы. Так, он проявил инициативу в открытии женской воскресной школы при Первой петербургской гимназии и преподавал в ней.

В статье «Неужели упадут воскресные школы?», написанной им в начале 1862 г. в связи с походом реакции против воскресных школ, Водовозов подчеркнул огромную роль и пользу этих школ для просвещения народа.

Водовозов принял участие в решении ряда важных вопросов обучения и воспитания в народной начальной школе, выступив в печати со статьями: «Какая нужна наука в народной школе» (1864), «Идеал народного учителя» (1864) и др.

Он активно защищал права женщин на образование.

Водовозов вместе с К. Д. Ушинским, В. Я. Стоюниным, Д. Д. Семеновым был одним из первых членов Петербургского педагогического собрания, возникшего в 1859 г. по инициативе П. Г. Редкина, А. А. Чумикова, И. И. Паульсона и др.

В 1860 г. Водовозов был приглашен К. Д. Ушинским в Смольный институт, где работал, оставаясь одновременно преподавателем Первой петербургской гимназии. Здесь он скоро завоевал любовь и уважение учениц своими глубокими и разносторонними знаниями, умело вовлекал их в классные и внеклассные беседы, во время которых рассказывал о Добролюбова, Некрасове, Островском, Тургеневе и других писателях.

Но недолго преподавал Водовозов в Смольном институте. В 1862 г., после увольнения К. Д. Ушинского, Водовозов в знак протеста против гонения на замечательного педагога вышел в отставку.

---

<sup>1</sup> В. Г. Авсеенко, Школьные годы, ж. «Исторический вестник», т. IV, 1881, стр. 713.



В феврале 1865 г. в Первой петербургской гимназии, наряду с другими гимназиями, по предписанию администрации Петербургского учебного округа была проведена ревизия учебной части. Водовозову были предъявлены обвинения в том, что он говорит учащимся много «лишнего» и тем самым «разлагающе» действует на них. А в 1866 г., вскоре после выстрела Каракозова и прихода на пост министра народного просвещения графа Д. А. Толстого, Водовозов стал одной из первых жертв реакционной деятельности нового министра. Он был уволен из гимназии.

Путь в среднюю школу для Водовозова, как «неблагонадежного», был закрыт. Он занимается частными уроками, читает лекции, участвует в работе педагогического общества.

С конца 60-х годов Водовозов много внимания уделяет начальной школе.

В 1870 г. в качестве приложения к журналу «Народная школа» печатается его «Книга для первоначального чтения в народной школе», которая в следующем году вышла отдельным изданием. В качестве методического руководства к этой книге в том же году была издана написанная им «Книга для учителей». Эти книги получили широкое распространение в школах, и Водовозов был приглашен в качестве руководителя на ряд педагогических курсов народных учителей.

В 1872 г. Водовозов руководит педагогическими курсами в Костроме. В 1873 г. он принимает приглашение руководить педагогическими курсами в Александровском уезде Владимирской губернии, а в 1874 г. — в Оренбурге.

Сближение и общение с учителями, которое не прекращалось и после окончания работы курсов, посещение открытых уроков в опытных школах побудило В. И. Водовозова заняться составлением учебных и методических руководств. В результате в 1873 г. вышла в свет «Русская азбука для детей», в этом же году была издана книга «Предметы обучения в народной школе», в 1878 г. — «Книга для первоначального чтения».

Умер В. И. Водовозов 17 мая 1886 г. в Петербурге.

В. И. Водовозов высказал ряд ценных мыслей относительно начального обучения и воспитания. Задачу народной начальной школы он видел в подготовке учащихся к самостоятельному труду, к жизни. «Преподаватель, — говорил он, — должен помнить, что... готовит детей не для одной только минуты, когда нужно выказать их знания перед посетителем, а для будущего: он должен развить в них способность к самостоятельному труду, чтобы время школьного обучения служило им закладкою для дальнейших успехов в жизни».<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> В. И. Водовозов, Предметы обучения в народной школе, изд. 2. Спб., 1875, стр. 244—245; в настоящей книге стр. 70.

Отвечая на вопрос, какая наука нужна в народной школе, то есть каково должно быть содержание обучения, Водовозов говорил, что в народную школу, помимо грамоты, чтения и письма, должны войти «некоторые существенные объяснения из области естествознания, географии и истории».<sup>1</sup> При этом он подчеркивал мысль о необходимости близкого применения этих знаний к народной жизни.

Отводя родному языку ведущее место в учебном плане народной школы, Водовозов считал необходимым наряду с такими предметами, как арифметика, черчение, пение, выделить в качестве особого учебного предмета изустные беседы. Цель данного предмета — разъяснить, развить детские понятия, держась при этом определенной последовательности и системы, научить детей группировать, приводить в порядок свои представления и выражать их связно, ясно и правильно.

Исходя из особенностей физического, умственного и нравственного развития ребенка, Водовозов устанавливает условия успешного обучения и правильного воспитания детей в школе.<sup>2</sup>

Важным условием, обеспечивающим успешное обучение, Водовозов считал проявление учащимися самостоятельности в учебной работе. В целях пробуждения и развития самостоятельности детей он придавал большое значение методу обучения. Водовозов прямо указывал, что важно не количество знаний, «а важна их внутренняя связь, и вся сила заключается в том способе, в методе, по которому мы их усваиваем и приводим в порядок».<sup>3</sup>

Каким же должен быть метод обучения в начальной школе?

Во всяком знании, по мнению Водовозова, следует различать две стороны: наблюдение и вывод. А для достижения полноты, точности и правильности наблюдения и вывода необходимо использовать наглядность. Причем Водовозов понимал наглядность в широком значении этого слова, т. е. требовал использования в учебном процессе не одного, а нескольких анализаторов. Только такое использование наглядности будет содействовать пробуждению самостоятельности и обеспечит полноту и точность наблюдения, правильность вывода.

Преимущество новых методов Водовозов видел в том, что они, основываясь на правильном применении наглядности в учебном процессе, давали учащимся возможность путем наблюдений и размышлений доходить самим до известного знания при содействующей помощи учителя.

---

<sup>1</sup> В. И. Водовозов, Какая нужна наука в народной школе, газета «Русь», 1864, № 1.

<sup>2</sup> См. в настоящей книге стр. 56—59.

<sup>3</sup> В. И. Водовозов, Предметы обучения в народной школе, изд. 2, Спб., 1875, стр. 75; в настоящей книге стр. 67—68.

Водовозов высказывает ценную мысль относительно метода обучения в начальной школе: «Последовательный метод восхождения от частного к общему, от наблюдения к выводу должен быть проведен во всех предметах элементарного обучения».<sup>1</sup> Итак, от частного к общему, от наблюдения к выводу — таков логический путь движения мысли учащихся при усвоении новых знаний. Важность применения данного метода в начальной школе Водовозов видел не только в том, что он способствовал основательному усвоению знаний, но и в том, что приводил детей к незаметному усвоению самого метода изучения, «а это и есть первое, главное, самое необходимое из всех приобретенных ими знаний».<sup>2</sup>

Водовозов придавал большое значение проведению логических упражнений, в ходе которых дети учатся сопоставлять и сравнивать, устанавливать характерные свойства предметов, решать и исполнять предложенные задачи, учатся догадке.

Одним из условий успешного обучения, по мнению Водовозова, является наличие определенной последовательности и постепенности в учебной работе. Для того чтобы соблюдать последовательность и постепенность, нужно в процессе обучения переходить от простого к более сложному, от легкого к более трудному, от близкого к отдаленному, от известного к неизвестному, от наглядного к отвлеченному. В связи с этим, как отмечал Водовозов, приобретает большое значение знание учителем того, что уже известно ребенку, что он усвоил самостоятельно «путем впечатлений, какие давала ему окружающая жизнь»,<sup>3</sup> а также знание того, «что в данную минуту может усвоить ребенок при том запасе представлений, которые он уже имеет».<sup>4</sup> Только такой подход к делу позволит учителю успешно «определить... построить... ступени, по которым можно вести учащегося все к более широкому кругу представлений и понятий».<sup>5</sup>

Водовозов подчеркивал необходимость разнообразия занятий в начальной школе. Вместе с тем он предостерегал учителей от излишнего разнообразия, советовал осуществлять его в известных пределах.

Интересны и ценны советы Водовозова относительно развития речи, внимания, воображения и чувства прекрасного, а также воли учащихся<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> В. И. Водовозов, Предметы обучения в народной школе, изд. 2, 1875, стр. 75; в настоящей книге стр. 68.

<sup>2</sup> Там же, стр. 76; в настоящей книге стр. 68.

<sup>3</sup> Там же, стр. 25; в настоящей книге стр. 56.

<sup>4</sup> Там же, стр. 26; в настоящей книге стр. 56.

<sup>5</sup> Там же, стр. 26; в настоящей книге стр. 56—57.

<sup>6</sup> См. в настоящей книге стр. 57—61, 63—64.

В формировании нравственных качеств учащихся Водовозов придает большое значение положительному примеру взрослых, так как он «дает полную наглядность представлению и в то же время действует на чувство».<sup>1</sup>

Воздействие положительного примера на то или иное чувство ребенка будет содействовать развитию понятия о том, как нужно поступать в данном случае, будет содействовать формированию убеждения. Но, чтобы убеждение стало руководством к действию, чтобы не было расхождения между словом и делом, недостаточно использовать только положительный пример. Необходимо разъяснять детям цель действия, вооружать их средствами к достижению этой цели и воспитать привычку к делу. В этом отношении очень важно практиковать упражнение детей в хороших делах и поступках.

Интересны мысли Водовозова о классной дисциплине. Выступая против применения в школе телесных наказаний и против увлечения наградами, Водовозов справедливо указывал, что порядок и успехи учащихся лучше всего достигаются как самим способом преподавания, так и способом обхождения учителя с учениками. Он требовал от учителя уважения и чуткого отношения ко всем ученикам, особенного внимания к новичкам. Водовозов правильно ставил вопрос о взаимопомощи среди учащихся, о необходимости известной системы, «по которой устраивается классный порядок».

Водовозов ставил перед учителем задачи глубокого знания детской природы, психологических основ обучения и воспитания, владения практическими умениями. Он подчеркивал облагораживающее влияние, которое оказывает учитель не только на учеников, но и на их родителей. Он видел залог успешной деятельности учителя в связи с народом.

## ИЗ КНИГИ

### «ПРЕДМЕТЫ ОБУЧЕНИЯ В НАРОДНОЙ ШКОЛЕ»

В книге «Предметы обучения в народной школе (Методика обучения грамоте, арифметике и другим предметам)» Водовозов рассматривает вопросы содержания, организации и методики работы в народной школе, в решении которых он исходит из особенностей физического, умственного и нравственного развития ребенка. Отдельную главу Водовозов отводит рассмотрению вопроса о классной дисциплине, решая его с гуманистических позиций.

Первое издание книги «Предметы обучения в народной школе» появилось в 1873 г., второе — в 1875 г.

Отрывки из книги «Предметы обучения в народной школе» печатаются по изд. 2, Спб., 1875.

---

<sup>1</sup> В. И. Водовозов, Предметы обучения в народной школе, изд. 2, 1875, стр. 45; в настоящей книге стр. 63.

...1. Мы знаем, что ребенок приобретает представления и понятия лишь после того, как предмет разносторонне действовал на его *чувства*. Следовательно, при всяком объяснении предмета нужно обращаться к чувствам ребенка: преподавание должно быть *наглядное* в обширном значении этого слова, то есть вы не только показываете ребенку предмет, но и даете, где нужно, осязать его, действуете и на слух, и на обоняние, и на вкус.

2. Ребенок имеет понятие лишь *о том, что он видел и наблюдал*, и только лишь *постепенно*, через скопление новых наблюдений, переходит к новым понятиям. Следовательно, в преподавании прежде всего нужно *иметь в виду то, и начинать с того, что ребенок знает*, что он твердо усвоил путем впечатлений, какие давала ему окружающая жизнь. Иначе говоря, надо начинать с *ближайшего, известного, вполне доступного* ребенку.

3. Первые понятия, самостоятельно ребенком усвоенные, очень живы, потому что достались ему после разнообразных и много раз повторявшихся впечатлений. Но, с другой стороны, эти понятия тесно ограничены кругом доступных ему наблюдений. Кроме того, они могли быть составлены с помощью ложных суждений и умозаключений, каковы, например, верования в приметы, понятия о домовых, о леших, о ведьмах и проч. Следовательно, всегда держась уже известного, близкого ребенку, *необходимо эти понятия разъяснить, расширить, дать им правильное направление*.

4. При этом прояснении и расширении понятий, однако, надо помнить о той постепенности, с какою ребенок переходит от отдельных представлений к общим и отсюда к понятиям. Между тем всякое понятие может наполняться и расширяться до бесконечности. Вот и важно знать, *что в данную минуту может усвоить ребенок* при том запасе представлений, которые он уже имеет: каким путем впечатлений (то есть показывая предмет) можно дать ему новые представления, как постепенно восходить от простых понятий к более сложным, от легких суждений и умозаключений к более трудным, требующим большого умственного напряжения, — вообще от *близкого к отдаленному, от известного к неизвестному, от наглядного к более отвлеченному*. Главное искусство преподавателя и заключается в умении с точностью определить, разграничить, построить *эти ступени*, по которым можно вести учащегося все к более широкому кругу представлений и понятий. Сообразуясь со степенью развития учеников и с временем, данным в его распоряжение, он тут определяет *крайний предел знаний* и в этом очерченном кругу делает и *искусный выбор предметов*, объяснение которых и существ-

венно необходимо для учащихся, и вполне доступно их пониманию. Так, на вопрос: отчего летом тепло? — он на первый раз скажет только, что солнце больше греет, так как летний день гораздо дольше: это знают все дети. Потом он обратит внимание и на то, что солнце летом поднимается выше на небе и бьет более прямыми лучами, а прямой и косой луч он объяснит по тени: тень короче, значит, луч прямее; тень длиннее — лучи солнца падают косее. Оттого и вечером солнце меньше греет, так как лучи его падают косо. Для наглядности он поддержит зажженную лучину над рукою и в стороне: над рукою она будет греть больше.

Впоследствии, познакомив детей со странами света, он заставит их наблюдать, как к лету солнце восходит и заходит все севернее, то есть ближе к нам, а к осени опять удаляется. Наконец, когда будет объяснена круглота земли, он, водя наклонно шар около свечки, покажет и причину этого приближения и удаления, так как прямой луч переходит при этом из северного полушария в южное и обратно.

Мы должны заметить, что чувства наши могут правильно действовать, образуя представления, когда есть *достаточно впечатлений*: при недостатке впечатлений, так же как и при излишке их, чувства тупеют.

5. Понятия, суждения и умозаключения выражаются речью. Если мы хорошо понимаем предмет, то можем и выразить свои понятия ясною речью, и наоборот, только при полной ясности речи другие могут понимать нас... Вместе с пробуждением первых понятий в ребенке уже является потребность выражать их словами... Слово есть *слуховое обозначение понятия* через звуки, которые способен произносить наш орган языка... Через содействие слуха мы можем быстро передавать другим свои понятия и сами узнавать чужие мысли, приобретать всякие сведения. Слух вместе с языком становится могучим орудием нашего образования. Поэтому и очень важно развивать его, *упражняя также в усвоении новых слов и речений*. Дети часто не понимают слышанного только потому, что их орган слуха не довольно развит в этом отношении: они или не довольно часто слушали какое-нибудь слово, или оно странно звучит им в каком-нибудь новом окончании, новом соединении с другим словом, а мы знаем, что только при частом повторении известного впечатления рождается ясное представление. Прежде чем узнать, понимают ли дети сказанное, надо спросить, *слышали ли они так, как следует*. Поэтому преподавателю никогда не мешает повторить и вопрос, заданный детям, и свое объяснение. С другой стороны, приучая детей говорить, надо заботиться, чтобы они правильно относились к тем понятиям, которые этими словами означаются. Иногда ребенок и хорошо понимает предмет и знает урок, да не умеет выразиться или придает

свое особенное значение словам, в каком они не употребляются,— говоря проще, дети не умеют употреблять слов, пользоваться своим знанием языка. Поэтому необходимо также, помимо упражнения слуха, исправлять детский язык, *обогащать детскую память новыми словами и выражениями*. С хорошо усвоенным выражением живее запечатлевается и новое понятие. Однако здесь следует обратить внимание на одно важное обстоятельство. Надо помнить, что слова все-таки не более как звуки, возбуждающие в уме нашем известные понятия, или, если можно так выразиться, слуховые знаки понятий. Следовательно, если готового понятия нет в голове, то его не возбудишь словом... Значит, *объясняя предмет словом*, мы должны обращаться к таким *понятиям, которые уже известны детям, и употреблять слова вполне им понятные*, то есть такие, какие они сами могли бы употребить при выражении ясно усвоенного понятия...

Итак, имея дело с детьми, всегда нужно, во-первых, подумать о том, знают ли они хорошо предмет, который вы называете, понятны ли им слова, вами употребляемые... Понятие о предмете дается не словами, а непосредственным его наблюдением, теми впечатлениями, какие предмет производит на чувства, или, где ребенку невозможно наблюдать самый предмет (в понятиях умственных, отвлеченных, каковы «добро», «радость», или при сообщении понятий о предметах отдаленных, более не существующих),— там вы *наводите* на понятие, указывая на близкие, известные ребенку предметы и явления, имеющие связь с объясняемым понятием, употребляете разнообразные сравнения,— словом, приближаете к уму ребенка понятие, как увеличительное стекло приближает отдаленные предметы. Слова в этом случае и помогают тем, что с помощью речи мы сводим вместе представления, приобретенные наглядным путем, для какого-нибудь нового вывода. Но жильцов не пускают в дом, пока не выведены стены и не отделана вся постройка: так и поселять новую мысль в уме ребенка можно лишь тогда, когда для нее уже приготовлено место. Из предыдущего ясно, что язык, которым мы говорим с детьми, должен быть совершенно прост. Он, во-первых, должен иметь больше форму беседы, чем рассказа, потому что преподавателю беспрестанно приходится проверять и себя, и детей, не столько сообщая им знания, сколько руководя ими в самостоятельном усвоении знаний. Во-вторых, кроме ясности и точности, этот язык, естественно, изобилует сравнениями и другими подобными оборотами, дающими наглядность самой речи. Преподаватель каждую минуту должен ставить себя на место учащегося и воображать, какое бы на него в этом случае произвело впечатление сказанное слово. Еще необходимо обратить внимание на один недостаток в детях. Где распространено долбление или где старшие без толку болтают с детьми обо всем, там дети употребляют множество слов, с которыми не со-

едничают никакого смысла. Этому дикому заучиванию слов часто помогает и пример взрослых. Известно, что чем необразованнее человек, тем больше, желая казаться умным, он любит употреблять отборные слова и мудреные фразы; но его красное словцо подобно гнилому внутри, крашеному яичку.

Преподавателю следует всеми силами вооружиться против всякого бессмысленного употребления слов, столь унижающего высокий дар речи...

### Самодеятельность и условия ее развития\*

...То свойство нашего ума, по которому он не только принимает впечатления и образует представления и понятия, но и сам стремится к познанию предметов, называют *вниманием*. Как часто преподавателям приходится жаловаться на недостаток этой способности быть внимательным и как стараются поддержать ее наградами, наказаниями, возбуждая в детях то страх, то стыд, то самолюбие!..

Стремление к знанию, естественно, будет поддержано там, где умственный труд по силам ребенка, где, составляя представления о предметах, он сам доходит до известного понятия. Но при этом нужны еще некоторые условия. Мы видим, что ребенок способен следить целый час за тем, как дрова горят в печи, как копошатся в своем гнезде муравьи, как в пруде плещутся утки. Значит, необходимо, чтобы предмет произвел на него достаточное впечатление своею живостью и разнообразием.

...Живую сторону искусный преподаватель сумеет найти во всяком предмете, будь это буквы или числа. Находить живую сторону не значит обращать преподавание в забаву, в игру, а значит наглядно, через противоположения и сравнения, указывать характерные, замечательные свойства в предмете, усваивая которые ребенок каждый раз приходит к неожиданному для него выводу, узнает что-нибудь новое... Следовательно, лучшее средство возбудить внимание и не дать ему ослабнуть в продолжение труда — позаботиться прежде всего о том, чтобы ребенок *самодеятельно* успевал в этом труде, интересуясь его подробностями, а такой интерес явится сам собою, когда подробности вызывают живую смену представлений, когда эти представления в их сочетании ведут к разъяснению какого-нибудь понятия, причем и каждая часть получает свое значение в целом, и все части стройно соединяются между собою. Искусно поставить первые вопросы, указав на что-нибудь близкое детям, пробудив их чувство, навести следующими вопросами на связь представлений, чтобы, следуя их течению, дети сами приходили к выводу; дальнейшими вопросами заставлять детей угадывать, решать, исполнять задачу — вот в чем тут состоит дело преподавателя.



Что касается *разнообразия*, то оно должно заключаться в известных пределах: ребенка не следует утомлять излишком разнообразных впечатлений, и притом эти впечатления, при всем их разнообразии, должны строго быть ограничены одним определенным предметом. Иначе ребенок будет отвлекаться от предмета и впадет в рассеянность. Вначале также не следует долго останавливаться на одной работе: когда ребенок увидит последствия своего труда, то с охотой будет повторять пройденный путь, как с охотой он делает все, что произвело на него приятное впечатление. Впоследствии, через привычку к труду, развивается и нравственное чувство, заставляющее учащегося добросовестно исполнять свое дело, хотя бы он был отвлечен и другими, более приятными для него впечатлениями; но вначале он еще не в силах много принуждать себя, и сухие наставления тут ничем не помогут.

### Воображение и чувство прекрасного\*

Мы знаем, что представления наши происходят от полученных впечатлений и остаются в уме при содействии внимания и памяти... Способность ума *по одному представлению о предмете живо возобновлять его образ* называют *воображением*. Тут, конечно, испытанное когда-то впечатление возобновляется не вполне, а лишь отчасти; оно придает только особенную *живость* представлению: мы *как будто* видим, слышим, осязаем предмет...

Воображение поддерживает нас в труде, живо представляя нам весь ход и все последствия нашей работы. Оно дает наглядные образы нашей мысли, привлекательность нашей речи... Оно, наконец, помогает памяти и вниманию, возобновляя прежде испытанные впечатления все в новых сочетаниях, какие подходят к самому сочетанию представлений. Поэтому важно развивать в детях эту способность, читая и разбирая с ними произведения, в которых она выражается, каковы: живые рассказы, сказки, басни, стихотворения.

Особенное значение воображение имеет в *творческом чувстве прекрасного*... Преподаватель имеет множество случаев действовать на это чувство. В беседах о природе он укажет на стройное соответствие частей в растениях и животных, на согласие органов со способами питания и с жизнью, на красоту сельских видов, на нежность и стройность очертаний в перьях птиц, в крыле бабочки, в листе дерева, на прелесть красок и оттенков в зелени, в голубом небе, в прозрачной воде и проч. Узоры, какие на стекле рисует мороз, сияние солнца в снежинках инея, вид белого, покрытого снегом поля,— все тут может напоминать о прекрасном. Черчением и письмом, он приучает к симметрии и правильности линий; самые арифметические выкладки, содей-

ствуя порядку и стройности в мыслях, в то же время, хотя и не прямо, а путем отвлеченных представлений, дают яснее понимать соответствие в расположении предметов и частей их: вымеряя все на плане, вы переводите линии на числа, которые, кажется, не имеют ничего прекрасного, а между тем с помощью этих чисел выходит прекрасный рисунок; это же делает и всякий работник, умеющий считать хотя до десяти. Мы вначале называли чувство прекрасного *творческим*. Действительно, прекрасные предметы живо пробуждают наше воображение; вспоминая о чем-нибудь прекрасном, будь это песнь, или светлый ручеек, или виденное вами прекрасное лицо, мы тотчас живо представляем, что слышали и видели: мы начинаем про себя напевать звуки слышанной песни; нам хотелось бы опять увидеть этот ручеек, это лицо хоть на картинке. Таким образом, прекрасное побуждает человека к тому, чтобы самому созидать, творить. Ничто не доставляет такого удовольствия ребенку, как сделать хоть отдаленное подобие вещи, которая ему понравилась. В школе преподаватель имеет возможность вполне удовлетворить этому творческому чувству детей; он может научить их *создавать* не только все ими виденное, а гораздо больше предметов. Как же это? Чем же? А обучением языку! *Создавать словами* — это, без сомнения, лучший из всех доступных человеку способов творчества. Преподаватель, во-первых, укажет, как в языке выражаются со всею ясностью живые свойства предметов (например, в наших пословицах), и познакомит также со стихотворной, размеренной речью. Во-вторых, он поможет детям ясно, стройно выражать свои маленькие наблюдения и суждения в изустной речи и на письме. Для детей не нужно особой красоты слога: для них красота уже заключается в связности и ясности речи. Умея воспользоваться этим даром воображения, этой любовью детей к творчеству, он заставит их более работать, чем обещанием самых привлекательных наград, не говоря уже о наказаниях, только притупляющих ребенка. Важным средством в развитии чувства прекрасного в детях служит также пение.

Таким образом, развивая в детях понятие о мере, стройности, гармонии, согласии, о том, что на простом языке называют *складом и ладом*, преподаватель понемногу приучит наблюдать этот склад и в поступках.

### Развитие нравственного чувства\*

Ребенок вначале знает только, что ему приятно и неприятно. Ему нравится какая-нибудь вещь, и он ее требует, не разбирая, кому принадлежит она; в болезни он бранит того, кто дает ему лекарство и не дает любимого кушанья; он ласков с тем, кто приносит ему гостинцы, не разбирая, худой это или хороший

человек; он ни за что ни с кем не поделится своим лакомством. Его учат, ему дают наставления, как надо делать, и, может быть, даже грозят наказанием за дурные наклонности и капризы; но все это мало на него действует: он начинает хитрить, скрытничать. К развитию в нем чувства добра может послужить только *добрый пример взрослых*. Ребенок прежде всего видит ласку, нежную о нем заботу окружающих лиц, видит, как они, забывая о себе, стараются помочь ему во всех его нуждах, и в нем понемногу пробуждается *чувство благодарности*, которое выражается тем, что он сам желает так или иначе услужить им. Он без требования матери поделится с нею набранными ягодами, принесет со двора хоть щепочек. Это чувство благодарности самое простое и естественное и доступно человеку на низшей ступени развития. Счастливы дети, видевшие в доме одну ласку: в них легко и скоро пробуждаются добрые чувства. Напротив, при суровом, грубом обращении они рано становятся мстительны, недружелюбны, себялюбивы, лукавы. Мы говорим о разумной ласке, которая не имеет ничего общего с беспутным баловством. Родители, балующие детей, обыкновенно столь же часто бранят их, упрекают в неблагодарности, а чуть ребенок закапризничал, суют ему в рот гостинцы. Дети не ценят такой ласки: невольное чувство подсказывает им, что тут к бескорыстной любви примешано много себялюбия, что старшие тешат лишь себя, удовлетворяя всем их прихотям. Слова: «Я уже ничего для тебя, голубчик, не пожалею, да и ты, смотри, корми меня под старость; я за тобою хожу, ночей не сплю, — ты должен меня слушаться, должен быть мне благодарен», — подобные слова вообще очень вредно действуют на детей. С одной стороны, они наводят на мысль, что добро как будто делается из расчета; с другой — отнимают у благодарности всю ее прелесть, состоящую в том, что человек сам собою, по внушению сердца, доходит до мысли о необходимости отплатить добром за добро. Родитель, сказавши ребенку: «Мне ничего не надо; будь только ты счастлив и доволен», — скорее достиг бы этой цели. Но дело здесь, конечно, не в словах, а все в том же добром примере. В семье уход за младшим братом, за маленькой сестренкой и вообще участие ко всякому чужому ребенку приучает более взрослых детей быть внимательными к слабости и беспомощности другого. Но опять дурно, если подобный уход будет принужденный, не по детским силам. Потом дух товарищества содействует к развитию в ребенке многих добрых качеств. Постоянно нуждаясь в помощи, в содействии других, он и сам привыкает помогать другим во всяком деле; он начинает понимать, что, живя с другими в ладу, нужно несколько применяться к обычаям и характеру людей, отказываясь от своих личных прихотей. Он видит, каким презрением пользуется всякий выскочка, подлипало, который не трудом, а прислуживани-

ем, низкопоклонством думает достигнуть отличий и сам стыдится делать что-нибудь подобное. Он видит, как вредит себе праздный, ленивый не только тем, что не приобретает выгод, какие может получить старательный и прилежный, но и тем, что унижает себя в глазах других, будучи принужден просить, как милости, чужой помощи. Он замечает, как в обществе, на миру, раскрывается всякая ложь, всякий обман, и каким доверием пользуются те, на слово которых можно положиться, как на крепкую стену. Неутомимый труд, добросовестное исполнение всякого дела понемногу становится для него прекрасною, привлекательною целью в жизни.

В обществе, конечно, столь же сильно действуют на душу и противоположные этому примеры: возьмем хоть пример тунеядца, который, умевши подладиться к богачу, обирает его и живет припеваючи; но мы говорим про дух товарищества, который должен господствовать в школе. Особенно сельская школа, где самопомощь и взаимная поддержка в труде должны быть развиты в высшей степени, вследствие самого ее устройства, имеет и настоятельную необходимость и возможность развивать в детях все эти качества... И здесь опять действуют не сухие наставления и поучения, а горячее искреннее слово, искренняя доброта преподавателя, с какою он выкажет участие ко всякому беспомощному, бедному, загнанному. Он сам, может, тут и не в состоянии будет оказать существенную помощь, так будет искать, хлопотать, домогаться от других этой помощи.

Такая деятельность, поддержанная силой слова, какую дает доброе убеждение, может, и не принесет ему особенных выгод; но за нее будет лучшая награда — детская любовь и уважение всех истинно честных людей.

### Развитие воли\*

Все эти способности выражаются в делах человека, а для всякого полезного дела, кроме знания и доброго стремления, нужна еще *крепкая воля*... Сознательные действия, при настойчивом стремлении к цели, для которой мы *выбираем* те, а не другие средства, и служат *выражением воли*. Говоря о чувстве добра, мы выставляли значение доброго примера. Добрый пример потому и важен, что он дает полную наглядность представлению и в то же время действует на чувство. Без первоначального возбуждения чувства не может быть и действия воли. Ребенок видит, как другой отказывается от какого-нибудь удовольствия, чтобы помочь товарищу. Это бескорыстие поражает его, возбуждает в нем соревнование, желание при случае сделать то же самое. При повторении подобных примеров доброе чувство становится преобладающим. В то же время развивается

понятие о том, что в данном случае должно сделать так, а не иначе. Ряд подобных понятий о долге образует ясно осознанное *убеждение*, которое, укрепившись в человеке, может руководить им в поступках. Но надо помнить, что воля предполагает известное действие. При всяком действии нам необходимы знания о лучших средствах к достижению цели и практический навык в деле. Иначе и доброе желание может истощиться в бесполезных попытках. Конечно, оказать минутную помощь, по минутному внушению чувства, не составляет большого труда. Труднее выполнить ряд обдуманных действий, чтобы принести большую пользу и себе, и людям. И в самых обыкновенных делах мы становимся шатки и нерешительны, когда неясно видим путь, которому следовать. Неопытный в деле со страхом берется за весло, чтобы переехать небольшой пруд, а искусный пловец управит лодкою на большом озере и в бурю. Но еще хуже, когда человек умеет только красноречиво говорить о своем искусстве, о своем самоотвержении, а на деле — ни шагу. Тут он не только оказывается неспособным к делу, но и обманывает других своим мнимым знанием и усердием.

Итак, имея в виду развитие воли, преподаватель должен не только действовать на учащихся добрым примером, но и воспользоваться всяким случаем, чтобы обратить их неясные порывы в сознательное убеждение, то есть утвердить в уме те понятия, которые своим преобладанием могли бы при свободном выборе взять перевес, склоняя волю к доброй цели. Далее учащемуся должна быть ясна не только эта цель, но и хорошо известны средства, как ее достигнуть, и тогда преподавателю остается еще воспитать *привычку к делу*. Тут он даст случай учащимся испытать свои силы во всяком хорошем, возможном для них деле, будет руководить их первыми начинаниями и, где нужно, облегчит их труд, чтобы дать время окрепнуть еще слабым силам. При этом он позаботится, чтобы не запала в душу ни одна *пустая фраза*: слово должно быть всегда связано с делом. В школе самое усвоение преподаваемого, приготовление уроков предполагает известное напряжение воли; но, кроме того, отношение товарищей друг к другу и вообще отношения учащихся к близким, окружающим их лицам дают много случаев к упражнению этой способности в ее разумном направлении. Особенно много таких случаев представляет сельская школа. Да, тяжел, во многих отношениях незавиден и некорыстен труд преподавателя в народной школе, но ему на долю выпало великое утешение: ...осветить светом разума темные души, которые без него, может быть, никогда не дошли бы до сознания своего человеческого достоинства, открыть безграмотному человеку первый путь и к дальнейшим успехам в жизни, и к успехам в деле своего умственного и нравственного развития.

Мы здесь назвали два предмета, из которых один (изустная беседа) как особый предмет совсем не входит в программы народных школ, а другой (наглядное обучение) — по крайней мере пытаются ввести в народную школу, назначая для этого особый круг занятий. Мы думаем, что дело должно быть устроено совершенно наоборот. Впрочем, под наглядным обучением тоже разумеют известного рода беседы, соединенные только с показыванием картинок, окружающих предметов и проч. Мы же не желали бы называть предлагаемых нами бесед *наглядным обучением*, хотя наглядность и лежит в их основании. Причины этому следующие: все преподавание в элементарной школе должно быть наглядным, следовательно, наглядное обучение как особый предмет тут ведет только к недоразумению... Цель обучения в народной школе, кроме механического чтения<sup>1</sup>, письма и знания счета, — *сознательное понимание прочитанного и умение передавать изустно и письменно слышанное и читанное в классе*. Для этого в основание обучения принимают известную книгу для чтения, которая не только должна быть прочитана в целом или в частях, но содержание которой должно быть также понято, основательно усвоено учащимися. *Чтение*, таким образом, остается основным предметом, но повторяем — *сознательное чтение*. Эта сознательность возможна лишь тогда, когда учащийся способен совершенно войти в круг понятий, излагаемых в книге. Между тем мы знаем, с какой постепенностью и с каким трудом развиваются понятия в детях, и особенно в сельских детях, которых жизнь так бедна новыми впечатлениями. Необходимо разъяснить, развить детские понятия, держась при этом известной строгой последовательности и системы, научить детей группировать, приводить в порядок свои представления и, наконец, выражать их связно, ясно и правильным русским языком. Упражнения в изустной речи имеют не менее значения, как и упражнения в чтении и письме, а для сельских детей, может быть, особенно важны по причине совершенной их непривычки давать себе отчет в своих впечатлениях. Таким образом, является необходимость изустных бесед как самостоятельного предмета. Но скажут: «Зачем же тут особые беседы, когда книга для чтения-таки берется в их основу? Ведь и без того преподаватель должен разъяснить содержание читаемой статьи, как того требует объяснительное чтение...»

Заметим следующее: при чтении, во-первых, невозможно вести той правильной систематической беседы, о которой мы говорили, потому что она будет постоянно прерываться самими упражнениями в чтении. Во-вторых, мы будем тогда разом де-

<sup>1</sup> То есть овладение механизмом чтения. (Примеч. составит.)

лать два тела и ни в одном хорошенько не успеем: выйдет ни чтение, ни объяснительная беседа. Мы можем тогда разом заслужить два упрека: что недостаточно упражняем в чтении (то есть недостаточно для назначенного на это урока) и даем лишь поверхностные объяснения, не имея времени проверить, хорошо ли поняли их учащиеся. Итак, для самого успеха в чтении на изустную беседу необходимо назначить особые уроки. Но в первой книжке для чтения или в азбуке, конечно, должны быть легкие или краткие статейки и отдельные фразы (например, пословицы), которые можно объяснить при самом чтении, не тратя на это много времени.

...Мы уже объяснили, что дети не могут усваивать того, что первоначально не произвело впечатления на их чувства, и лишь очень постепенно, через сравнения наблюдаемых явлений, восходя до общих понятий. Следовательно, наглядность необходима в преподавании каждого предмета, и притом наглядность в обширном смысле слова, где мы действуем не на одно только зрение, а и на другие чувства... При наглядном преподавании, как видно и из самой его сущности, мы должны прежде всего иметь дело с действительными предметами. Мы обращаем на это особое внимание, потому что многие у нас под наглядным обучением больше ничего не понимают, как объяснение картинок. Картинки далеко не имеют того значения, как многие воображают... Они могут быть полезны лишь в некоторых случаях: когда они оживляют в воспоминании уже виденные прежде предметы; когда они этим виденным предметам дают особую группировку, особое положение, какого ребенку, может, не случилось наблюдать в действительности (например, охота за медведями); когда они дополняют детские наблюдения, представляя в увеличенном виде малые части предмета (например, части насекомого); когда они изображают и не виденные ребенком предметы, но понятные после предварительных наглядных объяснений. Во всех этих случаях необходимы указания и толкования преподавателя, чтобы ребенок *как следует понимал картинку*...

Следовательно, наблюдение самих предметов — вот что необходимо для наглядности: через сравнение с виденными им предметами ребенок получает представление и о тех, которых не видел... Для наглядности полезно бы объяснять предметы во время прогулок с детьми... Многого можно принести в класс; о многих предметах, с которыми дети постоянно обращаются, в иных случаях достаточно только напомнить или задать детям, как урок, самим сделать известные наблюдения. Наконец, для точных наблюдений и сравнений послужат предметы, всегда находящиеся в классе, каковы, например, аспидная<sup>1</sup> и большая до-

<sup>1</sup> То есть маленькая настольная грифельная доска школьника. (Примеч. составит.)

ска, карандаш, грифель и перо, стены комнаты и проч. Умение постоянно указывать на предметы, известные детям, умение самую речь оживить впечатление не менее важно, как и самое рассматривание предмета. В наглядных объяснениях еще существенно необходимо каждый раз знать, что *выбрать* в частях предмета или из его признаков, чтобы обратить внимание учащихся на самое главное и характерное и не утомить их сложностью предмета.

...Некоторые все-таки могут выразить сомнение: зачем *учить* детей тому, что им известно? Зачем, например, спрашивать их, что сделано из камня, что из дерева, добиваться от них ответа на то, что у курицы есть крылья, а у лошади четыре ноги, когда вы тут еще не имеете в виду никакого *нового* знания?.. Здесь (на беседах.—*Составит.*) дети совершенно свободно высказывают свои наблюдения и знания, и преподаватель — только их собеседник, умеющий поставить вопросы так, чтобы их знания выказались разнообразнее и полнее... На них вы даете детям случай привести в ясность и те сведения, которые они уже имеют. Вы, таким образом, узнаете степень их развития и вместе кладете прочное основание для их дальнейших успехов. Во-первых, нельзя сказать, чтобы простые понятия, входящие в эти беседы, уже вне школы были усвоены детьми вполне отчетливо: к известному вам всегда придется прибавить здесь кое-что новое. Впрочем, имея детей, более развитых, разумный преподаватель, конечно, ускорит эти занятия, остановится на вопросах, более трудных, например, более займет сравнением и описанием предметов. Во всяком случае, ему придется много упражнять в языке, но не в том смысле, чтобы развивать детское красноречие, а в том, чтобы научить точному употреблению слов. Дети могут знать слово и не знать с точностью понятия, им означаемого, как это часто бывает со словами, усвоенными понаслышке, по памяти, они могут знать предмет и не знать слова, или, по крайней мере, не твердо припоминать его; наконец, они могут знать и предмет, и слово, но неправильно соединять их, неясно представлять их отношение. Дело первой важности, чтобы во всех этих случаях, упражняясь в языке, дети говорили о предметах, им близких и знакомых. Во-вторых, не менее важна логическая установка понятий. Дети, конечно, судят логически, но их суждения отрывочны и бессвязны и вообще таковы, что на этих суждениях еще нельзя строить никакого прочного знания...

Без сомнения, сельский мальчик может знать о зверях, птицах и других близких ему явлениях природы иногда более, чем его учитель, даже прошедший полный курс естественных наук в университете; но что ж из этого? Его знание все-таки остается бесплодным и несколько не избавляет его даже от самых грубых суеверий. Значит, важно здесь не количество знаний, а важна их внутренняя связь, и *вся сила заключается в том спо-*



себе, в методе, по которому мы их усваиваем и приводим в порядок<sup>1</sup>. Во всяком знании мы различаем две стороны: *наблюдение* и *вывод*. Для полноты и точности наблюдения необходимо знать те стороны, около которых группируются различные свойства предметов (материал, форма, назначение и проч.), и уметь различать в этих свойствах существенное от случайного. Для вывода необходимо сравнивать предметы по их признакам, чтобы через совпадение этих признаков доходить до известной обобщающей мысли... Занимаясь этим с толком, преподаватель, так сказать, вновь проходит с детьми путь, которым они первоначально приобрели знания, но теперь этот путь освещен новым светом и ведет к общей, определенной цели. Новое здесь заключается в логической нити, связывающей разбросанные зерна понятий, в усвоении первых логических ступеней, по которым понятия восходят от частного к общему. Это и есть начало метода, без которого знание бывает совершенно бесплодно. Последовательный метод восхождения от частного к общему, от наблюдения к выводу должен быть проведен во всех предметах элементарного обучения. Он важен не потому только, что способствует основательному усвоению знаний, но и сам по себе. Допустим даже, что по другому способу дети скорее научились бы грамоте, арифметике и проч. Но тут дело совсем не в скорости. Учась последовательно, дети *незаметно усваивают самый метод изучения*, а это и есть первое, главное, самое необходимое из всех приобретаемых ими знаний...<sup>2</sup>.

### КЛАССНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Как установить порядок в классе? Какие принять меры взыскания против лени, строптивости и различных шалостей учеников? Вот вопросы, над которыми всегда педагоги много ломали голову. Простейший для этого способ, какой употребляли в старину и какой, вероятно, до сих пор не совсем вывелся в некоторых местностях, есть собственноручная расправа преподавателя

<sup>1</sup> Мысль В. И. Водовозова о значении метода в вооружении учащихся глубокими и прочными знаниями, то есть такими, которые служили бы основой умственного развития учащихся и приобретения ими новых знаний, звучит очень современно. От того, как учитель организует деятельность учащихся на уроке, какие при этом использует методические и дидактические приемы, зависит характер и развитие умственной деятельности учащихся, качество приобретаемых знаний. (Примеч. составит.)

<sup>2</sup> Из данного высказывания В. И. Водовозова видно, что он уже тогда правильно оценивал возможности умственного развития учащихся начальной школы, требуя вооружения их методом, то есть теоретическим подходом к изучению предметов и явлений.

Современные исследования по изучению возрастных возможностей усвоения знаний учениками начальных классов свидетельствуют о больших возможностях учащихся, до сих пор не используемых школой. (Примеч. составит.)

в виде мимолетных тычков и пинков, быстрого, отчасти даже шутивого нагибания головы за вихор к столу, дранья ушей, щелчков по лбу и т. п. Как ни достоин презрения преподаватель, позволяющий себе подобные варварства с учениками, по нашему мнению, еще хуже поступал бы он, если бы допускал в школе сечение со всею его отвратительной обстановкой. Впрочем, что тут хуже, что лучше, разбирать не стоит: довольно того, что в подобных наказаниях выражается лишь животная грубость и жестокость, унижающие всякое человеческое достоинство как в учащихся, так и в преподавателе. Что в самой жизни, в семье дети подвергаются подобным взысканиям, не может служить оправданием для школы: это самое, напротив, даже приверженцев строгой, казарменной дисциплины должно бы отвращать от них, потому что наказания, к которым дети привыкли в грубой среде, где живут, окажутся для них совсем недействительны, и названный защитник дисциплины, вероятно, будет придумывать, нельзя ли прибрать другое, более нравственное сечение, если можно так выразиться. Но чем заметнее грубость и дикость нравов в окружающей среде, тем более школа, давая пример других, человеческих начал, должна чуждаться и тени чего-нибудь подобного. Преподаватель, который сколько-нибудь дорожит своим добрым именем и рассчитывает иметь *действительное* влияние на учащихся, которое выражается не в раболепном страхе, а в любви к нему и уважении, конечно, погнушается прибегать к подобным мерам, как бы на вид ни казалась велика вина маленького преступника. Но есть преподаватели, которые и без телесных наказаний умеют задать такую острastку, что целый класс дрожит при одном их взгляде, и мертвая тишина воцаряется при их приближении. Как достигают они такого результата, многих решительно удивляет: они никогда не крикнут на ученика, не выскажут своего недовольствия каким-нибудь порывистым движением. Дело у них идет спокойно, ровно; их резкий, холодный учительский взгляд, кажется, выследит в душе учащегося малейший зародыш какой-нибудь шаловливой склонности, — и такие педагоги обыкновенно считаются образцовыми. Весь секрет их успеха заключается в долгом, зорком, строгом, настойчивом преследовании и подавлении всего, в чем выражается детская живость, самостоятельность детского характера. Они с самого начала умеют овладеть волею детей, еще боязливых, нерешительных при первом их появлении, и в этом состоянии испуга держат их постоянно. Они упражняют детей исключительно в исполнении правил, клонящихся к водворению тишины и мертвенного порядка, и за малейшее уклонение от этих правил подвергают их нравственной пытке в виде холодных, едких насмешек или долгих, мелочных допросов. Дети обыкновенно хорошо знают у них затверженный урок, но основательного понимания предмета или умственного развития совсем не высказы-

вают. Мы с своей стороны таких преподавателей далеко не ставим в образец для подражания: в их классе нет жизни, нет той свободной сознательной деятельности, которая сама по себе составляет радость для детей и служит первым условием для их развития. Преподаватель должен помнить, что он готовит детей не для одной только минуты, когда нужно выказать их знания перед посетителем, а для будущего: он должен развить в них способность к самостоятельному труду, чтобы время школьного обучения служило им закалкой для дальнейших успехов в жизни. Чтобы заохотить детей к труду, в школах придумывают разные поощрения, даже особые знаки отличия для способных и прилежных. По нашему мнению, преподавателю следует быть очень осторожным в этих знаках предпочтения, оказываемых некоторым из детей к унижению других. Поддерживая естественное чувство соревнования, он в то же время позаботится о том, чтобы оно не выродилось в опасную гору самолюбия, чтобы отличенные не возгордились и не стали помыкать более слабыми: тогда разрушится всякий добрый дух товарищества, который служит в школе лучшим двигателем к успеху...

Порядок в школе и успехи учащихся лучше всего достигаются без всяких наказаний или наград, самым способом преподавания и способом обхождения преподавателя с учениками. Видя его рвение и горячее желание добра, более восприимчивые из детей скоро привяжутся к нему всей душой: это, без сомнения, будут и наиболее способные; а составив около себя кружок таких детей, готовых *не из страха, а из любви и уважения* во всем следовать его примеру и доброму совету, нетрудно иметь влияние и на остальных. Преподаватель должен стараться пробудить самостоятельность в учащихся, внушить им бескорыстную любовь к труду, и это тем легче сделать, если при правильном преподавании дети в своем труде будут действительно достигать результатов, поощряющих их к дальнейшим успехам. Тогда, устраняя совершенно свою личность, он даст понять учащимся, что они трудятся не для него, а для своей собственной пользы, и если должны, ограничивая свою волю, подчиняться в школе известным требованиям порядка, то опять делают это не для него, а для успеха в занятиях и из взаимной любви и уважения друг к другу, потому что, лишь соблюдая известный порядок в классе, возможно достигнуть того, чтобы один товарищ не мешал другому. Пусть дети не с завистью, а с любовью смотрят на товарищей, которые более других отличались и более других выказали усердия в труде, а чтобы это было так, необходимо, чтобы более успевающие ученики не важничали перед другими своими успехами, а, напротив, оказывали им всякую ласку и помогали им, где это необходимо. При невозможности следить одному за всеми отделениями, преподаватель постарается устроить такую взаимную помощь между детьми, разумеется, не в

ущерб их самостоятельности: товарищ поможет более слабому там, где нужно что-нибудь объяснить, а, конечно, не будет исполнять за него какую-нибудь работу. Плохо, если преподаватель неуместною суровостью сам дает повод к обману, вынуждая плохоньких пользоваться чужими трудами, чтобы избегнуть наказания; но где дети с ним совершенно открытвенны, там взаимную помощь можно устроить довольно правильно. Эти помощники будут никак не старшие в классе, повышенные чином, а просто добрые товарищи, и преподаватель по возможности даст случай всякому помочь в чем-нибудь другому: и самый неспособный сумеет что-нибудь сделать, чтобы не остаться в долгу у товарища, или, хорошо научившись чему-нибудь, может иногда показать урок новичку; но, разумеется, где нужна более серьезная помощь, преподаватель назначит для этого наиболее способных. Итак, мы представляем себе такой дух товарищества, что все по мере сил соревнуют общему успеху класса, причем малоспособные радуются успехам способных, как своих добрых друзей, и, наоборот, отличные ученики не сочтут для себя обидою или несправедливостью, если преподаватель горячо похвалит и приласкает за маленький успех кого-нибудь из малоспособных. Напротив, они с сочувствием взглянут на преподавателя, потому что в этом маленьком успехе положена была часть и их забот. При любви к детям преподавателю совсем нетрудно будет пробудить в них эти добрые инстинкты. Тогда, если в целом классе и найдутся два-три совершенно плохих и нравственно испорченных, то они не будут иметь никакого влияния на товарищей; напротив, сами должны будут подчиняться их влиянию, по крайней мере, настолько, чтобы не выказывать в классе своих грубых наклонностей. Что касается более живых и подвижных, то преподаватель может иногда сажать их рядом со степенными, более спокойными учениками, чтобы таким образом уменьшить для них поводы к шалостям.

Особенное внимание при этом преподаватель, конечно, обратит на новичков. Пусть они легко и без насилий войдут в школьную семью, усвоят тот дух, которым школа может гордиться. Дети при поступлении в школу обыкновенно чувствуют лишь неопределенный страх и любопытство, возбуждаемое новинкой; этот страх надо обратить в любовь к школе и в уважение к ней... а любопытство пусть понемногу перейдет в настоящую любознательность, в искание живой деятельности и в радость при удовлетворении этого искания. Для всего этого преподаватель позаботится выказать, во-первых, свое отеческое участие к новичкам, а, во-вторых, сумеет сблизить их как следует с товарищами. Он присмотрит, как они одеты и обуты, войдет во все их нужды, не дожидаясь, пока они их выскажут. Увидев мальчика с нечистыми руками, с грязным лицом, он пошлет кого-нибудь из детей прислужить ему, помочь ему умыться. Он обратит вни-

мание на его одежду: если тут нельзя требовать, чтобы все было совершенно исправно и порядочно, то всегда можно желать, чтобы все было по возможности зачищено, вычищено, вымыто. Он поищет случая, не могут ли товарищи при крайнем недостатке в обуви и в одежде хоть чем-нибудь помочь новичку, потому что им же должно быть тяжело видеть его нужду. Он заставит детей при случае указать ему, где класть платье и другие вещи, как что делать в школе, выберет ему доброго товарища, который бы при возвращении домой и в других отношениях дал ему хороший совет, как и для чего нужно заниматься, как держать себя; в случае крайней его дикости товарищ иногда и займет его в классе, покажет картинки, заставит говорить: дети часто сумеют это сделать лучше самого преподавателя. Все это нужно для порядка и успеха; но еще нужнее для установления добрых дружеских отношений между детьми. Поэтому все нами указанное и имеет значение, когда делается с ласкою, с любовью, без грубой муштровки. Преподаватель тут должен только собою показать пример, как действовать. Когда кто-нибудь из детей посмеется над новичком, он обратится к новичку с особенной любовью, скажет ему особенно ласковое слово. Когда кто-нибудь в чем-нибудь необходимом ему откажет, он без криков и наставлений сам это сделает. Многие, если тут нужен один неодобрительный взгляд или жест, легкое покачивание головой с выражением удивления, сожаления и проч. Дети поймут и устыдятся так делать. Да и вообще преподаватель постарается устроить дело так, чтобы не тратить много лишних слов: каждое его слово должно быть ценно. Часто и очень добрые преподаватели любят кричать, горячиться, читать нотации. Не говоря уже про то, сколько на это бесполезно тратится времени в классе, крик и даже слишком громкая речь действуют на слабые детские нервы раздражительно и вместе притупляют чувство, так что дети вместо возбуждения внимания становятся рассеянны. С новичками нужно быть особенно терпеливым и строгим: мы говорим о строгости к самому себе, при которой преподаватель, оказывая всякую ласку, употребит в то же время все старание, чтобы ввести вновь поступивших детей в школьную сферу, в круг школьных требований, возбудив в них, с одной стороны, полную к себе доверенность, а с другой — рвение к труду и внимание ко всему, от чего успех труда зависит. В этом, впрочем, прямая его выгода: раз поставив детей на ноги, ему потом останется только наблюдать за их шагами. Он этого и достигнет без большого труда, если у него есть хороший пример в детях, уже прежде поступивших в школу. Школа, наконец, живет не только настоящей жизнью, но преданиями, и добрые предания часто, несмотря на все неблагоприятные обстоятельства, надолго поддерживают хороший дух школы.

Но, кроме этого общего направления и духа школы, важна

также, без сомнения, и известная система, по которой устраивается классный порядок. Система эта не должна стеснять учащихся в выражении каждым из них своих способностей и особенностей характера, не должна делать из класса выставку двигающихся по заведенной пружине кукол; однако она все-таки определяет известные требования, которым все должны подчиняться, преимущественно для сбережения времени в классе. В этом порядке чрезвычайно важно, чтобы преподаватель с самого начала строго завел его и устроил раз навсегда, чем он много облегчит свой труд впоследствии. Так он назначает места, где кому сидеть в классе, наблюдает, чтобы с начала урока все тотчас занимали свои места и притом спокойно, в известном порядке, а не лезли один через другого, чтобы все, сидя, держали руки на виду, на столе, и голову прямо. Он смотрит также, чтобы с окончанием класса все не бросались, а выходили поочередно, прибирая в порядке карандаши, перья, книги и тетради. Он заботится, чтобы при раздаче досок, карандашей, бумаги каждый ждал очереди, и поручает раздавать эти предметы крайним на скамейке или, смотря по обстоятельствам, как будет удобнее, чтобы все разом по команде брали грифель или карандаш в руки, клали тетрадь и проч. Он наблюдает, чтобы при ответах не выкрикивали все разом, а отвечали лишь те, на кого он укажет; прочие же, желающие отвечать, молча ждали бы, подняв руку. Но мы предоставляем самому преподавателю определить те случаи, где нужно соблюдать подобные правила. Главное же дело в том, чтобы он умел распределить занятия между детьми и приучил их до конца отчетливо и чисто выполнять каждую работу: он требует, чтобы учащийся при черчении, письме или решении задачи сделал хоть немного, но по возможности старательно. Чистые тетради, хорошо выполненная работа потом радуют самих учеников и более заставляют их ценить свой труд. Но, конечно, этого нельзя строго требовать с самого начала, когда дети еще едва умеют водить карандашом. Чтобы *поддерживать внимание* в классе при устных беседах или объяснениях, преподаватель переспрашивает если не всех, то по возможности наибольшее число учащихся, и особенно тех, которые менее способны к вниманию. Сначала задавши вопрос, он потом вызывает к ответу одного, другого, чтобы каждый мог ожидать, что его спросят. Таким образом, заправляя разом всем классом, он не даст никому времени задуматься или отвлечься от предмета. Переспрашивание многих в классе возможно при кратких ответах: иногда же преподавателю необходимо заставлять детей рассказывать что-нибудь в связи. Но и в этом случае он может на минуту останавливать рассказывающего, чтобы увериться, все ли слушают, или возбудить внимание в более рассеянном из детей. Употребивши в *дело* все средства, служащие к поддержанию внимания, он сделает невозможными шалости

или рассеянность. А средства эти были нами уже указаны: 1) наглядность обучения; необходимость наблюдать предмет, находящийся перед глазами, 2) сопоставление, сравнение предметов; искусные вопросы, ведущие к раскрытию их характерных свойств, 3) разнообразие толкований, перемена занятий в случае утомления одним предметом, 4) при письме ведение такта<sup>1</sup>, 5) чтение вразбивку, при котором то одного, то другого заставляют продолжать, где читавший остановился; 6) счисление целым классом, причем вызванный продолжает делать то, на чем предыдущий остановился; 7) в случае утомления — немногие гимнастические движения по команде или пропетая песенка в середине урока и т. д.

Для возбуждения внимания отчасти можно употреблять в дело *ответы хором*. В старину был обычай и читать хором, и разучивать хором чуть ли не все уроки. Такой обычай теперь оставлен, потому что с ним урок легко обращался в бессознательное долбление. Когда, например, читают хором, то далеко не все дети участвуют в этом хоре, да и те, которые кричат, часто, даже не смотря в книгу и не вникая в читаемое, повторяют бессознательно слышимые слова. Сколько-нибудь осмыслить чтение, придать ему выразительность при хоровом произношении слов невозможно. Но иногда, особенно в первом классе, в виде повторения преподаватель может заставить хором сложить из звуков какое-нибудь трудное слово. Или он в краткой речи заставит детей хором повторить какое-нибудь вновь добытое знание... Это делается лишь иногда, для оживления класса и чтобы удовлетворить потребности ответить на вопрос тех, кого спросить преподаватель не имеет времени. Придавать же особенное значение такого рода упражнениям не следует.

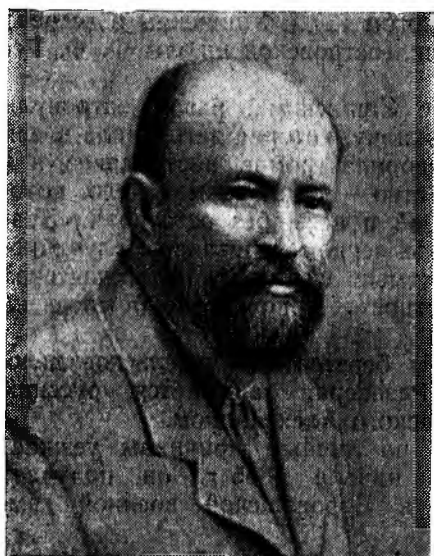
Главное же средство поддержать внимание все-таки заключается в самом преподавателе, в его заботе об уроке. Ему необходимо не только уметь подобрать подходящий предмет для упражнений и толково распределить занятия, но и позаботиться о форме изложения. Главные из предлагаемых вопросов должны быть наперед с точностью обдуманы, определения составлены кратко и точно. Вообще, особенно вначале, ему следует, готовя урок, обратить все внимание на свою речь, чтобы не сказать чего-нибудь липинего, непонятного детям, неподходящего к делу. Детей ничто так не утомляет, как вялая и неопределенная речь, даже там, где предмет для них занимателен. Когда преподаватель путается в своих словах, беспрестанно повторяет одно и то же, ходя ощупью около предмета, сочиняет слова во время самого урока, он не имеет права требовать внимания.

---

<sup>1</sup> Теперь говорят: «Письмо под счет». (Примеч. составит.)

**Н. Ф. БУНАКОВ**  
(1837—1904)

*писатель,  
про-веритель*



**НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ БУНАКОВ** — выдающийся педагог, ~~начальной школы~~ *русской* — родился 26 ноября 1837 г. в Вологде.

Сначала Бунаков обучался дома. В возрасте 9 лет его отдали в Вологодскую гимназию, которую он окончил в 1854 г. Получив звание учителя уездного училища, Бунаков в ноябре 1854 г. был направлен на педагогическую работу в г. Тотму, а в 1857 г. по собственному желанию переведен в г. Кадников. В 1859 г. Бунаков, как «подающий надежды» учитель, был переведен в Вологодское уездное училище, а в 1862 г. получил место учителя русского

языка в Вологодской гимназии. «Перейдя в гимназию, — писал он, — я уже всей душой отдался учительству, как делу любимому»<sup>1</sup>.

Пробуждению и упрочению интереса Бунакова к учительской деятельности во многом способствовало общественно-педагогическое движение 60-х годов, а также знакомство с педагогической литературой, в особенности с трудами Н. А. Добролюбова и К. Д. Ушинского. Наряду с учительской деятельностью он занимался литературно-общественной деятельностью, которой хотел посвятить свою жизнь.

<sup>1</sup> Н. Ф. Бунаков, Моя жизнь, СПб., 1909, стр. 54.



В своих статьях и повестях, которые печатались в различных литературных журналах и в газете «Вологодские Губернские ведомости», Н. Ф. Бунаков поднимал вопросы, имеющие политическое значение. Он разоблачал произвол местных крупных чиновников, вскрывал пороки аристократического общества. Это, конечно, не могло нравиться местным дворянам и чиновникам. Послышались настойчивые требования об избавлении Вологды от «писаки», который «выносил из избы много сору». Окружное начальство уступило этим требованиям, и в августе 1864 г. Бунакова перевели на должность учителя русского языка в г. Полоцк.

Однако Бунаков поехал не в Полоцк, а в Петербург. Здесь, в Петербурге, произошли два события, которые и сыграли решающую роль в определении его дальнейшего жизненного пути: встреча с великим русским педагогом К. Д. Ушинским и встреча с руководителем бесплатной Василеостровской школы Ф. Ф. Резенером.

Бунаков пишет: «...Беседы с Ушинским... разом затронули в моей душе ту педагогическую жилку, которая заговорила в ней еще в Вологде. Теперь она заговорила громче, настойчивее, и я решил, что одно только учительство — истинное мое дело, которому я могу отдаться всей душой и весь, без остатка»<sup>1</sup>. «Знакомство же с Резенером я считаю первую счастливую случайностью из ряда таковых, выведших меня на дорогу педагогической деятельности и некоторой известности, приобретенной мною на этом поприще»<sup>2</sup>.

Бунаков с горячим желанием берется за учительское дело, пробует свои силы в школе Резенера, занимается русским языком с сыном Н. Г. Чернышевского Александром.

В августе 1865 г. Бунаков по личным причинам уезжает в Воронежскую губернию. В начале 1866 г. он получает место учителя русского языка в Воронежской военной гимназии.

Скоро Н. Ф. Бунаков сблизился с той группой учителей гимназии, которая проявляла большой интерес к вопросам воспитания. В ходе споров и обсуждений проблем воспитания возникла мысль о создании в Воронеже детского сада и в связи с ним элементарной школы «на началах свободы, уважения к личности и наглядности»<sup>3</sup>. Создание элементарной школы Бунаков всецело взял на себя. В 1867 г. были открыты: весной — детский сад, а осенью — элементарная школа.

Работа в Воронежской элементарной школе не оплачивалась, но приносила она Бунакову большое удовлетворение. Об этом

---

<sup>1</sup> Н. Ф. Бунаков, *Моя жизнь*, Спб., 1909; стр. 63.

<sup>2</sup> Там же, стр. 65.

<sup>3</sup> Там же, стр. 74.

периоде своей педагогической деятельности Бунаков говорил, что это была счастливая пора в его жизни.

Н. Ф. Бунаков руководил работой школы и вел уроки русского языка. Преподавание в элементарной школе настолько увлекло Бунакова, что он начал заниматься разработкой методики первоначального обучения родному языку.

В 1872 г. Н. Ф. Бунаков получил приглашение на первый Всероссийский съезд народных учителей в Москву для чтения лекций по обучению родному языку. В 1873 г. лекции, прочитанные Бунаковым на съезде, вышли отдельным изданием под названием «Родной язык как предмет обучения в народной школе с трехгодовичным курсом».

Выступление и общение с народными учителями на первом учительском съезде усилили внимание и интерес Бунакова к начальной школе, и у него появляется мечта работать только в народной школе<sup>1</sup>.

Выступление на Московском учительском съезде, работа в Воронежской начальной школе, учебные пособия и статьи принесли большую известность Бунакову. Его стали приглашать для руководства летними учительскими съездами и курсами. Бунаков с охотой принимал эти приглашения, так как видел в съездах и курсах важное средство, способствующее совершенствованию знаний и умений народных учителей, пробуждению и развитию их творческой деятельности.

Плодотворная работа Бунакова среди народных учителей снискала всеобщее признание со стороны передового учительства. Но его деятельность вызывала тревогу и опасения в правящих кругах. В 1875 г. Бунаков был отстранен от руководства съездами. Это для него было тяжелым ударом в нравственном отношении.

Однако, не имея возможности непосредственно общаться с учителями, Бунаков продолжал выполнять свою роль «учителя народных учителей» через литературу. В 1875 г. издается отдельной книгой большой его труд, представляющий энциклопедию для учителей, — «Школьное дело», выходит в свет книга для чтения «В школе и дома», на страницах журналов появляются педагогические статьи по волнующим вопросам.

В 1879 г. в связи с тяжелой болезнью Бунаков подает в отставку и уезжает на лечение. Возвратившись после лечения в Воронеж, он целиком отдается работе в элементарной школе.

В 1881 г. Бунаков получает приглашение принять на себя руководство съездом учителей в г. Нижнем Тагиле, а затем в других городах.

В 1884 г., с усилением реакции в области народного образования, Бунаков вторично отстраняется от руководства съездами.

---

<sup>1</sup> Н. Ф. Бунаков, Моя жизнь, Спб., 1909, стр. 102.

Но этот год принес ему не только огорчения, а и радость. Осуществилась давняя мечта: на сбереженные средства он покупает небольшое имение в селе Петино под Воронежом и строит там здание для школы. Открытие Петинской народной школы состоялось 22 октября 1884 г. В 1888 г. здесь был организован народный театр, сыгравший большую роль в просвещении местных крестьян.

В 1896 г. Бунаков получил приглашение прочитать для учителей несколько лекций об Ушинском, на этот раз на Нижегородской выставке. С этого времени по 1902 г. включительно он принимает активное участие в работе многих учительских курсов.

В 1902 г. Бунаков, как политически неблагонадежный, был арестован, отстранен от руководства курсами учителей и вообще от педагогической деятельности.

Это нанесло ему тяжелый, непоправимый удар. В 1904 г., когда ему были возвращены права общественной деятельности и свобода, он по пути из Воронежа в Петербург заболел и умер.

Н. Ф. Бунаков внес определенный вклад в развитие теории и практики начального обучения. В разработке вопросов начального обучения он был последователем К. Д. Ушинского.

Бунаков, так же как и Ушинский, считал, что задачей народной школы является подготовка учащихся к жизни, к самостоятельному труду, развитие самостоятельности учеников. Бунаков пишет: «школа имеет целью не саму себя, а жизнь», «основное начало разумной жизни для современного человека есть труд»<sup>1</sup>. Поэтому «школа должна развивать в своих учениках *любовь и уважение к труду*», она «должна готовить ребенка для труда *самостоятельного*, для жизни не на помочах»<sup>2</sup>.

Для этого необходимо всестороннее развитие природных сил детей, гармоническое развитие всего человека, согласно его природе. Чтобы успешно выполнить эту сложную и ответственную задачу, народная школа, по мнению Бунакова, должна носить общеобразовательный, а не узко утилитарный характер. Развивая идею Ушинского, он говорил, что деятельность народной школы «не может и не должна быть только *учебной* — она непременно должна быть *воспитательной* деятельностью».

Бунаков уделял большое внимание вопросам нравственного воспитания учащихся. Раскрывая вопрос о нравственном идеале, он называет такие черты человека: любовь и уважение к труду, любовь к Родине и к своему народу в сочетании с любовью и уважением к другим народам, чувство общности,

---

<sup>1</sup> Н. Ф. Бунаков, Школьное дело, Спб., 1875, стр. 68, 57; в настоящей книге стр. 91, 83

<sup>2</sup> Там же, стр. 57, 59; в настоящей книге стр. 83, 85.

уважение к личности другого человека и к условиям общественной жизни. В своих трудах, в особенности в «Школьном деле», Бунаков охарактеризовал средства нравственного воспитания.

Бунаков подчеркивал, что огромное влияние на детей оказывает личность учителя, что в воспитании детей особенно велико значение личности любимого учителя. Учителю следует всегда помнить об этом, разумно использовать свой авторитет и любовь детей, как средство и орудие нравственного совершенствования детей.

Другим, не менее важным средством нравственного воспитания детей Бунаков считал школьные порядки, *«тот склад школьной жизни, который иногда устанавливается непоколебимо прочно, стоит сам собой часто в таких случаях, когда никто за ним не смотрит, никто не заботится, а в детскую натуру въедается так глубоко, что школьники нередко переносят его и в свою домашнюю обстановку»*<sup>1</sup>.

Бунаков поставил вопрос о правилах поведения для детей, в частности, о выполнении ими домашних заданий, о правилах поведения учеников на уроках и на переменах, дал ряд методических указаний по этим вопросам<sup>2</sup>. Говоря о внутренних порядках и о складе школьной жизни, Бунаков останавливается на вопросах о наказаниях и наградах и высказывает ряд интересных мыслей, не утративших своего значения до настоящего времени<sup>3</sup>.

Но главнейшим воспитательным средством Бунаков все же считал само обучение, его характер и содержание, а также характер учебного труда учащихся.

Бунаков раскрыл сущность и цель воспитывающего обучения. «Воспитывающее обучение должно действовать благотворно вообще на развитие душевных сил ученика, а относительно умственного развития довести его до того уровня, когда он сознает значение знаний вообще, будет стремиться к ним, научится сам приобретать их — из природы, из жизни, из книги приводить их в связь и пользоваться ими для своего и общего блага, т. е. когда он делается способным к самообучению, к самоусовершенствованию»<sup>4</sup>.

Для достижения этой цели, указывает Бунаков, важны не только знания, составляющие реальную сторону обучения, но и развитие познавательных способностей учащихся.

---

<sup>1</sup> Н. Ф. Бунаков, Школьное дело, Спб., 1875, стр. 67; в настоящей книге стр. 90.

<sup>2</sup> См. в настоящей книге стр. 90—94.

<sup>3</sup> См. в настоящей книге стр. 96—97.

<sup>4</sup> Н. Ф. Бунаков, Родной язык как предмет обучения в начальной школе, Спб., 1907, стр. 2.

Для того чтобы обучение было развивающим, а значит и воспитывающим, оно должно обладать определенными качествами: всякое обучение в элементарной школе должно основываться на наглядности.

Движущей силой в обучении должен быть личный интерес учащегося, а не насилие; процесс обучения должен, по возможности, переходить в процесс самообучения; метод элементарного обучения должен быть эвристическим, а форма — катехизическая. Раскрыв сущность этого метода, Бунаков дает ряд ценных указаний относительно методики задавания вопросов<sup>1</sup>.

Бунаков требовал, чтобы знания и идеи, сообщаемые учащимся на различных занятиях — при обучении грамоте, объяснительному чтению, арифметике и т. д., — помогая и дополняя друг друга, способствовали разрешению коренной задачи начальной школы.

В трудах Бунакова имеются ценные рекомендации относительно работы учителя с несколькими классами<sup>2</sup>.

Учителю, одновременно работающему с несколькими классами, Бунаков рекомендует как можно больше отводить места самостоятельным работам, которые при правильной организации имеют большое образовательное и воспитательное значение и представляют собой «самый естественный переход от обучения к самообучению»<sup>3</sup>.

## ИЗ КНИГИ «ШКОЛЬНОЕ ДЕЛО»

### Для народных учителей и учительниц

«Школьное дело» — наиболее крупная работа Н. Ф. Бунакова, составленная из его лекций, прочитанных на учительских съездах в начале 70-х годов XIX в. В этой книге Н. Ф. Бунаков обобщил опыт передового учителя и свой личный опыт. В 1875 г. лекции были напечатаны в журнале «Семья и школа» и тогда же изданы отдельной книгой.

В данной книге Н. Ф. Бунаков изложил свои взгляды на задачу школьного обучения, на отношение школы к физическому и нравственному воспитанию, охарактеризовал идеал воспитания, к которому должна стремиться народная школа; сделал попытку раскрыть психологические основы нравственного и умственного воспитания, указал средства воспитывающего обучения; интересно сформулировал общие свойства правильного обучения; раскрыл сущность и содержание наглядного обучения в народной школе, организацию и проведение всех видов работ по родному языку; высказал ценные мысли о воспитывающем значении арифметики и др.

Появление книги «Школьное дело» было встречено педагогической об-

<sup>1</sup> См. в настоящей книге стр. 103, 112—113.

<sup>2</sup> См. в настоящей книге стр. 92—93, 104—105.

<sup>3</sup> Н. Ф. Бунаков, Дневник начальной общеобразовательной школы, Спб., 1882, стр. 5; Его же, Родной язык как предмет обучения, Спб., 1907, стр. 73—74.

пешественностью положительно. В рецензиях указывалось, что книга Бунакова имеет все права на одобрение и составляет полезное приобретение для народных учителей (ж. «Народная школа», 1877, № 10).

«Школьное дело» переиздавалось дважды: в 1886 и 1906 гг. В этих изданиях освещены вопросы только общепедагогического характера. К сожалению, во 2-м и 3-м изданиях книги отсутствуют очень ценные в теоретическом и практическом отношениях главы.

Отрывки из книги «Школьное дело» в настоящем сборнике печатаются по 1-му изданию (Спб., 1875).

## ОБЩАЯ ЗАДАЧА ШКОЛЫ

...В чем же состоит задача школы, по современным понятиям лучших людей? Задача ее — *содействовать всеми силами всестороннему и гармоническому развитию всего человека, согласно его природе, как организма растущего, живущего, чувствующего, желающего, мыслящего и способного к бесконечному самоусовершенствованию, саморазвитию, самообразованию.* Но такое определение, скажут мне практики-педагоги, слишком широко, общё, отвлеченно. И практики будут правы, — оно весьма общё, но иначе и быть не может, когда говорят вообще о задаче *общеобразовательной* школы: воплощение этой задачи и ограничение ее пределами возможного зависит от множества разнообразных случайных условий и, следовательно, не может войти в общее определение задачи народной школы, а должно составлять предмет частной обработки и применения ее. Важное значение правильной постановки общей задачи от этого нисколько не уменьшается. Приняв вышеприведенное положение и переходя к развитию и применению его, мы на первом же шагу должны признать, раз навсегда, следующий основной вывод: какой бы характер ни получила частная разработка общей задачи, тем не менее деятельность школы не может и не должна быть только *учебною* — она непременно должна быть *воспитательною* деятельностью... Совершенное разделение этих двух деятельностей обучения и воспитания немыслимо: обе они имеют окончательною целью внутреннее развитие, обе стремятся к развитию душевных сил, которые развиваются в тесной связи. Нельзя развивать в душе представления и понятия, обходя чувства и желания, так что в сущности всякое обучение есть вместе с тем воспитание, какой бы характер оно ни получило, и уклонение его от этой последней, во всяком случае неизбежной, роли имеет влияние лишь на меру и качество его воспитывающего значения, вовсе не уничтожая, а вернее — искажая его. Поэтому обучение поступит разумнее, если будет, во-первых, открыто признавать свое воспитывающее значение, во-вторых, вникнув в эту сторону своего влияния, будет развивать в себе воспитательное начало...

Обучение не представляет собою какого-то бестелесного отвлеченного деятеля: даже и для взрослого человека, тем более

для ребенка — оно тесно связано с обучающей личностью и с той обстановкой, среди которой оно совершается. От обучающей личности на учеников исходит не только одно учение в тесном смысле слова: ученики частью бессознательно, частью сознательно, вместе с учебным материалом, воспринимают от любимого учителя его отношение к учебному предмету, к труду, к школе, его привычки и стремления. Личность учителя и взаимные отношения между ним и учениками имеют большое значение для развития последних. Затем, даже в интересах чисто учебных, в тесном смысле, нельзя же при обучении ограничиться исключительно одним процессом сообщения знаний и умений, не стараясь развить и укрепить в учениках силы восприятия и наблюдения, внимания и прилежания, исправности и самообладания и пр. и пр. и пр., — а такие стремления уже переходят за определенную границу между воспитанием и обучением в тесном смысле. Само содержание учебного материала необходимо имеет воспитывающее значение: одни учебные предметы развивают строгость суждений, другие — стремление к правде, третьи — чувство прекрасного, и все в сумме дают человеку известное направление; это влияние учебных предметов, каждого отдельно и всех в сумме, конечно, изменчиво, смотря по способу преподавания и многим другим причинам, но существование его очевидно и неизбежно. Наконец — школа, как общество людей собранных для известной цели, в своей обстановке не может не содержать воспитательных элементов. Школьное обучение необходимо требует некоторых приспособлений, чтобы дело шло успешно, а эти приспособления, направленные к тому, чтобы привить массе учеников известные привычки, неминуемо переносят школьное обучение в область воспитания...

Все сказанное доказывает, что при обучении необходимо иметь в виду воспитывающее значение, во-первых, самих предметов обучения, с их содержанием и способом преподавания, во-вторых — личности учителя, с ее нравственными качествами, в-третьих — тех школьных порядков и той обстановки, при которых обучение совершается. Если уж воспитывающее влияние здесь неминуемо, то следует относиться к нему сознательно, не оставлять его на произвол слепого случая, а привести в гармонию, в систему, установить руководящие начала и способы их проведения.

Для этой цели важно рассмотреть, какие нравственные качества, наклонности и привычки должно и желательно развивать в детях, как в интересах обучения, так и в интересах жизни, ради которой производится самое обучение, какими средствами для этого владеет школа и учитель, наконец — как можно и следует пользоваться этими средствами, в связи с обучением, чтобы и ему придать «воспитывающий» характер и по возможности приблизиться к цели.

Какие же нравственные качества должна и может развивать школа в своих учениках? К развитию каких стремлений, склонностей и привычек она должна и может направить свою воспитательную деятельность? Во имя какого определенного идеала она будет действовать, чтобы не блуждать в потемках, но ясно сознавать, что желает от своих учеников и куда их ведет? Чтобы ответ на этот вопрос не был произвольным или слишком общим, не имеющим никакого теоретического основания и практического значения, необходимо иметь в виду такой идеал нравственного развития, который соответствует современным понятиям о нравственном достоинстве человека и не может встретить возражений, которые заставили бы призадуматься. Никто, например, не станет оспаривать, что основное начало разумной жизни для современного человека есть *труд*. Едва ли кто-нибудь в настоящее время мечтает о жизни праздного небокопителя. Уже всеми признаны общечеловеческое *право* на труд и общечеловеческая *обязанность* трудиться, — и это чуть ли не единственный случай полного слияния права с обязанностью. Итак — одна черта искомого идеала найдена. Школа должна развивать в своих учениках *любовь и уважение к труду* — как в интересах обучения, которое само по себе есть труд и немыслимо без труда, так и в интересах жизни вообще, следовательно, воспитательным средством в этом случае прежде всего и является само учение. Ученик, полюбивший и с уважением исполняющий свой школьный труд, конечно, в значительной степени расположен к труду вообще и во всяком случае имеет большое преимущество перед школьным лентяем, который с нетерпением ждет окончания урока и с ненавистью смотрит на проклятые книги, источник его мучений, слез, скуки. Человеку врождена любовь к деятельности: как телесные, так и душевные силы не могут долго находиться в покое и неподвижности, — им необходимы пища и движение, с питанием и движением связаны их рост и развитие. Но движение должно быть не выше сил, чтобы оно не расслабляло, не надрывало, не истощало их, пища должна быть питательна, удобоварима и вкусна. Любить можно только труд *посильный и интересный*. Чтобы ученик полюбил ученье — этот труд, на котором школа может развивать в детях любовь к труду вообще, необходимо, следовательно, чтобы ученье соответствовало возрасту и силам учащегося и занимало его: только при этом условии учебный труд будет иметь воспитательное значение, пойдет успешно и принесет хорошие плоды. С другой стороны, при всей его занимательности и соразмерности с возрастом и силами ученика, ученье все-таки должно быть *трудом*, а не игрой и забавой, — иначе цель опять-таки не достигнется: ведь тот житейский труд, который ученику придется со време-



нем нести в жизни, вовсе непохож на забаву, и смешение дела с бездельем еще никогда не приносило хороших результатов. Поэтому ученики должны с первого раза почувствовать и постоянно сознавать, что они собираются в школу трудиться, заниматься серьезным и важным делом. И никаким образом нельзя согласиться с тем мнением, будто бы зачем-то нужно удалять от детей мысль, что они пришли в школу и будут учиться. «Не пугайте, говорят, детей, особенно с первого раза, вашим ученьем, постарайтесь, чтобы школа не казалась им школой» и т. д. Пугать, конечно, не следует, но для чего же и маскировать ту цель, ради которой дети собрались в школу, тем более, что эта мистификация совершенно напрасная: дети очень хорошо знают, что они пришли именно в школу, будут учиться, читать книжку, писать, готовить уроки. Правда, бывает, что они идут в школу с ложными представлениями о побоях, розгах и т. п., ужасах старой школы, о которых слышали от отцов. Но все это не причина маскировать от них сущность дела: надо не маскировать ее, а постараться поставить дело так, чтобы и школа, и учитель, и ученье, и все школьные порядки с первого раза представились детям не пугалами, но и не вздором, к которому можно относиться с пренебрежением, чтобы они понравились, полюбились детям, но вместе с тем возбудили в них уважение, близкое к благоговению. Пусть призрачные представления о побоях и розгах рассеются, но взамен их возникнет светлое представление о школе, как месте бодрой, серьезной и занимательной работы, об учителе, как о первом работнике, о школьных порядках, как необходимых условиях успешности общей работы. Не вдруг сложится подобное представление вполне, но начало ему должно быть положено первыми же школьными впечатлениями. Первые впечатления очень важны, ими можно дело или сильно подвинуть, или сильно затормозить. Если с первого раза школьное дело детям представится, во-первых, серьезным, во-вторых, интересным, занимательным, если затем учитель сумеет, как можно чаще, повторять такое впечатление — в душе маленького ученика накопится масса таких следов, которые в результате дадут *представление* об учении, как о деле важном и занимательном в одно и то же время, а с этим представлением постоянно будет соединяться светлое настроение, *чувство* сознательного удовольствия, и живое *стремление* к учению: здесь и будет корениться прочное основание любви, уважения и стремления к труду вообще. Поэтому учитель сам должен серьезно относиться к своему делу, являясь на дело всегда подготовленным, бодрым, не позволяя себе никогда неуместных шуток, ни вялой апатичности, ни распушенной игривости; манера иных учителей обращать ученье в шутку или игру, подделываться под уровень детского развития или относиться к своему делу, как к отбываемой поневоле обязанности — все это ничего не

может дать в результате, кроме вреда. Учитель сам должен интересоваться содержанием преподаваемого, чтобы заинтересовать детей, не опускаясь сам до детской наивности, а стараясь поднять их до своей серьезности, соединенной с увлечением, с энтузиазмом. Это нисколько не мешает упростить обучение настолько, чтобы преподаваемое сделать доступным детскому пониманию...

Надо стремиться к тому, чтобы учение постоянно было сильным трудом для учеников, осложняясь по мере их развития, чтобы усиливающаяся трудность его шла параллельно с возрастанием познавательных сил ученика. Кроме серьезного отношения к делу, соразмерности труда с силами и занимательности, в учении не менее важна другая сторона. Школа должна готовить ребенка для труда *самостоятельного*, для жизни не на помочах, поэтому и в учении она должна проводить постоянно начало *самостоятельности*, начало самостоятельного труда...

Само собой разумеется, что приучение к самостоятельному труду требует *постепенности*: учитель обязан помогать ученикам в приобретении знаний, понятий, привычек, умений, но поспевать со своей помощью только там, где она действительно необходима, да при том свою помощь вести так, чтобы в конце концов она сделалась вовсе не нужною, так сказать, уничтожила бы сама себя<sup>1</sup>. Все эти свойства школьного обучения — его серьезность, занимательность, соразмерность с силами и самостоятельность ученического труда — нисколько не противоречат одно другому, напротив — способствуют. Самостоятельность работы немислима без серьезного отношения к делу, серьезное же отношение всего более способствует развитию самостоятельности; самостоятельным может быть только посильный труд, а эта самостоятельность увеличивает интерес труда: сознавая, что известную работу он выполнил сам, ученик более дорожит ею, более любит ее и нравственно крепнет; серьезность не лишает дело занимательности: часто, отдаваясь работе с серьезностью, ребенок входит в нее всей душой не меньше чем в какую-нибудь игру, не замечая, как летит время, — часто он и к игре, которая кажется взрослому столь смешной и забавной, относится так серьезно, как бы к важному делу. Но все эти качества ученического труда, имеющие такое сильное воспитательное значение, достижимы лишь в том случае, когда в ученике затронуты и до известной степени развиты: *любопытность, внимание, память.*

---

<sup>1</sup> Еще К. Д. Ушинский высказал мысль о том, что правильное распределение труда между учителем и учениками является важнейшим педагогическим условием, обеспечивающим успешное овладение знаниями учащимися и их умственное развитие. Эта мысль, продолженная и развитая его учениками и последователями Н. Ф. Бунаковым и Д. И. Тихомировым, звучит и сейчас современно. (Примеч. составит.)

Эти способности, или точнее формы проявления душевных сил, школа непременно должна возбудить, развить и укрепить в своих учениках...

Рядом с *трудо*м, видимым и неоспоримым мотивом жизни современного человека, является его *национальная особенность*: сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества, как к личной выгоде, одно из тех почтенных качеств, которого никто не станет оспаривать. Школа имеет довольно случаев и должна поддерживать в своих учениках *чувство народности*. Во-первых, к этому ведет толковое изучение родной природы, отечественной географии и истории; во-вторых, изучение родного языка и поэтического материала, носящего на себе яркую, живую печать народного духа... В детях, выросших при известной обстановке, уже есть зародыш любви к отечеству, — школе остается только способствовать правильному развитию этого зародыша, осветить, осмыслить непосредственное чувство путем изучения родной страны с ее жизнью и путем расширения личных интересов ученика до интересов общественных...

Разумная педагогика... рядом с любовью к отечеству должна развивать и вообще любовь к человеку, в обширном смысле слова. Случаев для этого и вообще для расширения интересов учащихся, как противовеса и личному эгоизму, и узкому патриотизму, школа имеет довольно. Она сама по себе представляет общество, которое собрано с известной целью, общею для всех и каждого из ее членов; здесь для успешной работы так же необходимо установление справедливости, подчинение личных интересов общим, порядка, как оно необходимо и во всяком обществе. Кто в этом маленьком кругу разовьет в себе и будет обнаруживать чувство справедливости и честности, тот с хорошими задатками вступит в круг более широкого общества, как гражданин и человек. Как общество, в котором личный произвол одного не должен задерживать дело многих, школа должна выработать внутри себя известный порядок, одинаково обязательный для всех, основанный на разумных началах, проводимый настойчиво, последовательно, содержащий в себе очевидные удобства и выгоды для всех вместе и для каждого порознь, а поэтому не представляющийся насильственным, самодурным. Учитель — представитель и хранитель этого порядка, отстаивающий его не по личной прихоти, не по капризу, не из личного интереса, а из уважения к делу, которое охраняется этим порядком: он и сам подчиняется этому порядку. Вот начало и законное основание школьной *дисциплины*. Как блюститель ее, учитель должен быть в своих действиях последователен и справедлив; но в то же время не должен забывать и того, что перед ним не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоит только в известной мере подчинения личных интересов общим, насколько

ко последние могли бы пострадать от первых, а не в уничтожении личности с ее особенностями, не в мелочной, безмерной регламентации каждого движения и каждого слова; что разумная последовательность не есть слепое применение одной и той же меры к сотне случаев, которые можно подвести под одну рубрику. Он должен в известной степени знать личность каждого ученика и действовать сообразно с личными особенностями: по отношению к иной личности взгляд больше сделает, нежели резкое слово и даже удаление из класса по отношению к другой, хотя причина, вызывающая то или другое или третье действие учителя может быть одна и та же, одно и то же нарушение общественного порядка во вред всему обществу. Это происходит сколько от природного разнообразия в свойствах душевных сил, большей или меньшей их восприимчивости или крепости, столько же от того, что учитель получает под свое влияние материал уже готовый, более или менее сложившийся, так как после девяти-десятилетней домашней жизни в душе каждого ученика скопились группы и ряды душевных продуктов, образовались сочетания и привычки, более или менее прочные, которые не могут ни исчезнуть, ни переработаться разом, без продолжительного влияния новой обстановки с ее впечатлениями. В школьных порядках должна заключаться масса благоприятных нравственных влияний, образующих многие важные стороны характера, как-то: уважение к общественным интересам, разумная сдержанность, обдуманность в поступках, критическое отношение к самому себе, живая связь между словом и делом, способность входить в общие интересы из тесной рамки своих личных интересов.

Собирая все сказанное в одно целое, все стремления школы относительно нравственного воспитания, для образования характера ее учеников, можно формулировать так: она должна всеми возможными средствами, как содержанием и направлением обучения, так своей обстановкой и своими порядками, развивать в детях: любовь и привычку к труду, самостоятельность в труде и поступках вообще, соединенную с вниманием, любознательностью и стремлением к самоусовершенствованию; чувство народности и человеческого достоинства, соединенное с расширением интересов; чувство общечеловечности, соединенное с сознательной справедливостью, с сознательным уважением к чужой личности и к условиям общественной жизни, с сознательной привычкой к разумному порядку.

Средствами для такого воздействия на нравственное развитие учеников... в школе служат: а) содержание и характер обучения, если то и другое будет согласовано с указанными стремлениями; б) личность учителя, как человека, вступающего к ученикам в известное отношение: любовь учеников к учителю, как к человеку, здесь будет столь же важным подспорьем, как анти-

патия — противодействием; в) пример учителя, подкрепляющего свои требования живым впечатлением от своих личных действий; г) школьные порядки, основанные на разумных началах, и те способы, как они поддерживаются: последовательность и неуклонность требований, внимание к личным особенностям каждого ученика, живое и теплое отношение к личностям, ко всему классу и к общему делу...

Обучение только в таком случае будет гармонировать с общей задачей школы..., когда будет давать детям посильную и занимательную работу, основываясь не на зубрении и механизме, а на действительном изучении предметов и правильной выработке понятий, путем самостоятельного наблюдения и мышления, постепенно расширяя детскую мысль и обогащая ум действительными знаниями. Этим общим правилом обуславливаются: и содержание, и система в распределении материала, и метод, и приемы обучения. Личность учителя, без сомнения, имеет огромное влияние на детей: это испытал на себе, конечно, всякий, кто был учителем хотя недолгое время... Известно, что любовь к учителю побуждает к ученью, ко вниманию, к труду иногда весьма ленивых и рассеянных детей, — ради любимого учителя они делают серьезные усилия над собой и нередко обнаруживают неожиданные успехи. Вот учитель, любимый детьми, и должен извлечь из этой любви, как из счастливого обстоятельства, наибольшую пользу для своих учеников, не ограничиваясь усилением успехов в учении: он может и обязан видеть в этой любви орудие для нравственного влияния в самом широком смысле, побеждая этим орудием грубость, упрямство, забиячество, беспорядочность и многие другие наклонности своих учеников. Особенно сильно это орудие, если оно подкрепляется *примером* учителя: его одушевленное, живое отношение к делу переходит к детям, возбуждая в них восприимчивость и стремление к деятельности, к побеждению трудностей; его гуманность сообщается детям; его справедливость направляет их к справедливости; его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников. Конечно, не на всех пример действует одинаково, потому что дети неодинаковы..., но как бы ни мало было влияние примера, достаточно того, что оно будет, а следовательно, учителю следует зорко следить за собой, дабы не дать на самом себе примеров противоположного свойства, не впасть в противоречия с основной задачей своей деятельности. Неаккуратность учителя, апатичное отношение к делу, противоречие между словом и делом, жестокость, грубость, неопрятность — точно так же не пройдут бесследно для учеников, как и примеры хорошие...

Мне возразят, пожалуй, что не слишком ли много будет требовать от учителя, чтобы он во всех отношениях представлял собой безукоризненный образец, — не противоречит ли это той

истине, что все люди с недостатками, не говоря уже о непреодолимой трудности найти для каждой школы учителя со всевозможными совершенствами: он и умеет хорошо передавать детям знания, и воодушевлял их, и наблюдай за применением в школе гигиенических условий, и будь во всех отношениях примером... На это можно ответить следующее. Во-первых, не должно ничего преувеличивать и доводить до крайних размеров, во-вторых, требования, которые можно считать обязательными для учителя, вовсе не так высоки, как может показаться с первого раза. Когда говорят, что учитель должен давать собою примеры детям, не противоречащие задачам школы и воспитывающего обучения, то разумеют вовсе не какие-либо чрезвычайные добродетели, образцы героизма и совершенства, а обнаружение самых обыкновенных порядочных свойств и привычек. Чтобы относиться к своему делу с одушевлением и исполнять его с энергией, не позеывая и не дремля; чтобы относиться к окружающим людям по-человечески, без грубости, брани, несправедливости; чтобы на глазах детей не противоречить на деле своим словам; чтобы поддерживать деятельно порядок, установленный в школе, — чтобы отличаться подобными качествами, вовсе не надо быть исключением и представлять из себя героя, потому что все эти качества, собственно говоря, — самые обыкновенные качества всякого порядочного человека. Все они коренятся в сознательном и честном отношении к своему делу и к своей роли в школе, все они наживаются без особенных усилий над самим собою, если дело и роль выбраны человеком с сознанием, уважением и любовью. Разве самый обыкновенный человек не воодушевляется, когда исполняет работу по душе? Любимая работа в самой себе содержит воодушевляющую силу: это испытал каждый сколько-нибудь развитый человек. Никто не требует от учителя геройского самоотвержения Песталоцци и неутомимой деятельности Дистервега: достаточно одной обыкновенной любви к делу, которая придает работе живость и не скроется от детского взгляда, не пройдет без впечатления, более или менее сильного, во всяком случае — плодотворного. Справедливость и человеческое отношение к окружающим, особенно к детям, тоже не представляет ничего необыкновенного, — разве самые обыкновенные люди не бывают справедливы и гуманны вообще и особенно относительно детей? А учитель во всяком случае должен быть другом детей, понимать и любить их несколько больше, нежели другие люди, занятые иным трудом. Наконец, это просто требование добросовестности, которая не допускает пристрастия, фальши и жестокости даже относительно животных, не только людей. То же следует сказать об аккуратности и уважении порядка: это такие маленькие качества, что сами по себе, без других, более существенных, они не имеют и особенного значения. При других же качествах эти маленькие и скромные достоинства

очень важны. Таким образом, учителю вовсе не так трудно быть хорошим примером для учеников, как это кажется с первого раза, лишь бы он любил свое дело, понимал его и добросовестно относился к нему. При этом следует помнить, что пример учителя важен не для того, чтобы с учеников слепить *копии* учителя, а как масса благоприятных впечатлений, из которых, в связи со множеством других впечатлений, домашних, школьных, уличных, должен сложиться у каждого ученика свой внутренний мир... При равномерном влиянии одной и той же личности учителя из разных учеников его могут и должны выйти люди весьма разнообразных характеров...

Наконец, в школе есть еще средство для нравственного влияния на учеников, для образования и развития в них тех или других наклонностей и привычек. Это средство — школьные порядки и способы поддержания и утверждения их, тот *склад школьной жизни*, который иногда устанавливается непоколебимо, прочно, стоит сам собой часто даже в таких случаях, когда никто за ним не смотрит, никто не заботится, а в детскую натуру въедается так глубоко, что школьники нередко переносят его и в свою домашнюю обстановку. Уже одно это обстоятельство показывает, что на него должно быть обращено большее внимание со стороны учителя, как на одно из сильных воспитательных средств.

Школьные порядки должны быть приведены учителем в точную, определенную известность и прежде всего последовательно соблюдаемы им самим. Часто они касаются одной внешности, кажутся мелочными, не заслуживающими внимания, но какую могучую воспитательную силу составляют эти мелочи в массе! Так как соблюдение этих порядков обязательно для детей и должно мало-помалу перейти в привычку, то они должны быть известны ученикам, сказаны им своевременно, коротко и ясно, чтобы в случае отступления от них ни один ученик не мог отговариваться и оправдываться незнанием. Конечно, новые ученики будут знакомиться с ними постепенно, по мере надобности, чтобы масса правил не подавила их с первого раза, да при том в сообщении всех их разом не может быть и надобности. Но правило, раз установленное, должно быть соблюдено, а отклонение от него замечается неупустительно. В этом случае учитель должен быть тверд и последователен, иначе он ничего не достигнет и вскоре почувствует трудно-исправимое зло от своих уступок и промахов: в школе сложатся свои порядки, вовсе не похожие на те, которых желал он, а ему придется или вести трудную борьбу, или отступить, узаконить, хотя и не формально, склад жизни, установившийся помимо его. Каких же порядков можно желать в школе? Прежде всего установим правила относительно домашнего приготовления детей прежде, чем идти в школу. Сюда относятся: опрятность лица и рук, а также исполнение

заданных работ<sup>1</sup>. Правда, что обучение в школе главным образом должно двигаться не задаванием уроков для домашнего приготовления, а классной работой; но необходимы в известной мере и уроки на дом, если это возможно, при известных условиях домашней жизни. По мере того, как у детей скопляется масса знаний и расширяется их умственный кругозор, не только можно, но и необходимо постепенно приучать их работать дома, т. е. во-первых — *в одиночку*, во-вторых — *самостоятельно*, потому что школа имеет целью не саму себя, а жизнь. Домашние работы важны еще и в том отношении, что приучают детей думать о завтрашнем дне, заботиться своевременно о своих обязанностях и внимательно, надлежащим образом выполнять их. Поэтому-то они имеют не только учебное, но воспитательное значение. Но для того чтобы воспитательная цель достигалась, надо, чтобы заданная работа занимала детей и соответствовала их силам: работа непосильная напрасно утомит ребенка, поставит в необходимость быть неисправным, а то и доведет до отчаяния, так, что он махнет рукой на свои обязанности. При том же непосильная работа не может быть и занимательною, не может нравиться, интересовать и увлекать маленького работника, а без этого невозможно отчетливое, удовлетворительное исполнение ее. Как работа, удовлетворяющая сказанным условиям, воспитывает в ученике самостоятельность в труде, заботу о завтрашнем дне и добросовестное отношение к своим обязанностям, так, напротив, работа скучная, непосильная будет развивать распушенность, леность и беззастенчивое уклонение от обязанностей. Работы, задаваемые на дом, на первое время могут быть самые маленькие, легкие, состоящие в повторении, воспроизведении классной работы; затем их можно осложнять постепенно и довести до самостоятельных работ, которые могут иметь применение по всем главным предметам учебного курса: решение арифметической задачи, описание местности, извлечение из прочитанной книги. Они могут быть устные, как усвоение известного учебного материала из книги, и письменные, как приложение усвоенного материала к собственной работе: заучивание и объяснение басни, стихотворения, грамматический разбор, описание растения и пр., и пр. Во всяком случае сущность и трудность работы учитель должен внимательно соображать и измерять знаниями и развитием учеников, чтобы приучать их к удовлетворительному исполнению своего дела. Из ученика, который ни разу не был поставлен в необходимость не исполнить или плохо

---

<sup>1</sup> В вопросе о домашних заданиях Н. Ф. Бунаков был последователем К. Д. Ушинского. Он, так же как и Ушинский, считал, что прежде нужно научить детей учиться под руководством учителя в классе, а потом уже задавать уроки на дом. Но когда ребенок научен учиться, домашняя работа необходима, она имеет большое образовательное и воспитательное значение. (Примеч. составит.)



исполнить свою работу, конечно, скорее выйдет основательный деловой человек, нежели из другого, уже попробовавшего явиться в школу вовсе без работы или с кое-какой работой. Последний при первом удобном случае повторит свою неисправность, а частое повторение ее, пожалуй, и вовсе обратит его в бесшабашную голову, способную работать лишь из-под палки, или по крайней мере, под строгим и постоянным надзором.

Затем должны быть установлены разумные правила касательно школьной жизни детей. Все время пребывания их в школе можно разделить на два отдела: часы учебных занятий и часы отдыха, отдаваемые игре, гимнастике, прогулкам и т. п. Для учебных часов, кроме правил гигиенических (сиденье), необходимо установить, чтобы дети, по возможности, все время были заняты, сосредоточив свое внимание на классной работе, не мешая ни товарищам, ни учителю. Классное обучение, имеющее дело с массой, возможно только при том условии, когда масса приведена в известный строй, до известной степени дисциплинирована.

...Во время урока требуются тишина и внимание: посторонних разговоров, вскрикиваний, подсказыванья, переходов с места на место, посторонних занятий... не должно быть. Все это возможно без строгих мер, без мертвящего страха, если требование поставлено серьезно и поддерживается неуклонно, как необходимый закон, без соблюдения которого невозможно учиться в школе; но, конечно, для этого необходимо, чтобы в ученье содержалось достаточно интересной для детей работы, не утомляющей, а развивающей их душевные силы, не соединенной и с утомлением физических сил. При делении класса на группы, неизбежном в большинстве народных школ, где учатся вместе дети разных возрастов и познаний с одним учителем, каждая группа должна заниматься своим делом сосредоточенно, не развлекаясь тем, что делается с другими группами, и не мешая им. Замечательно, что в школах, представляющих разделение класса на группы, при одном учителе, в детях заметно сильнее развивается способность сосредоточиваться на работе, уходить в самих себя, освобождаться от отвлекающего влияния обстановки, нежели в школах, где нет такого деления и ученики не остаются никогда сами с собой, без учителя: так-то и условие, по-видимому, невыгодное, может вызывать полезные результаты. Следует заметить эту выгодную сторону деления класса на группы и воспользоваться ею, потому что способность уходить в работу, отвлекаясь от обстановки, очень полезна в жизни, да притом находится в тесной связи с способностью самообладания, развитие которой входит в состав воспитательной задачи школы. Группа, занятая работой *втихомолку*<sup>1</sup>, как это необходимо при обучении

---

<sup>1</sup> То есть занятая самостоятельной работой. (Примеч. составит.)

группами, должна внимательно выслушать, в чем состоит предлагаемая ей работа, своевременно расспросить учителя обо всем непонятном или неясном — и затем не мешать его занятиям с другой группой — вопросами, обращениями, заявлениями и т. п. Стоит раз установить такой порядок, да не уклоняться от него — и дело уладится... В случае обращения ко всему классу всякий должен заготавливать ответ, пожалуй, заявлять о своей готовности отвечать поднятием руки, но отвечает опять-таки тот, кого учитель назовет по имени, или на кого укажет. Правда, что точное исполнение этого правила, сколько известно из практики, недо-стижимо: дети, по свойственной им живости, часто, поднимая руку, вскакивают и отвечают, не дождавшись распоряжения со стороны учителя, — каждому хочется отвечать и желание это у многих оказывается сильнее, нежели правило... Учителю приходится руководствоваться своим учительским тактом и знанием детей, которые у него учатся, чтобы различить непрошенный ответ — *невольный*, вызванный внутреннею потребностью и интересом дела, от *намеренного*... Надо еще иметь в виду, что поднятие руки важно не столько для того, чтобы спросить ученика, который в состоянии отвечать, сколько для того, чтобы узнать тех, кто не может дать ответа, и на последних по преимуществу должно быть обращено внимание учителя: неподымающие рук или не поняли вопроса, или не усвоили тех понятий и знаний, какие необходимы для ответа, или не участвуют в классной работе. Особенной строгости и серьезного отношения заслуживают те из учеников, которые поднимают руки, не приготовив или не сформулировав ответа надлежащим образом: подымающий руку не только должен знать, что следует ответить, но обдумать и сформулировать ответ. Чтобы приучить детей к такой законченной отделке ответов и не допускать до уклонений в этом отношении, учителю приходится время от времени, предложивши вопрос, прибавлять: «обдумайте и составьте полный и складный ответ». В случае ответа, неудовлетворительного *по содержанию*, лучше всего другим вопросом навести ученика на сознание ошибки; в случае ответа, неудовлетворительного *по форме*, лучше всего обратиться к другому ученику, как будто первого и не было, а потом уже, получив удовлетворительный ответ, заметить первому, почему на его ответ не было обращено внимания...

Говоря о порядках, относящихся к учебным занятиям, кстати сказать об отношении учеников к классной мебели и учебным принадлежностям. Само собой разумеется, что дело учителя — наблюдать и ввести в обычай, чтобы ученики берегли и стены, и мебель, и учебные пособия в своем классе; в этом отношении самое лучшее — поставить дело так, чтобы ответственным лицом являлся весь класс, как одно целое, и если привлекать к ответственности отдельную личность... то не иначе, как выставляя его виновным перед классом, которому приходится стыдиться

и получать замечание за испорченную классную мебель по вине одного! Когда сбережение классных вещей войдет в обычай, оно будет держаться даже просто по преданию (по традиции.— *Сост.*), как держится по преданию во многих учебных заведениях противоположный обычай портить и уничтожать все, принадлежащее учебному заведению («казенщину»). Кроме того, должно наблюдать, чтобы и собственные учебные вещи, как книги, перья, тетради, у детей были в возможном порядке. Развить уважение к учебным предметам и к своему труду, обратить это уважение в навык, ввести в школьные нравы, чтобы не было надобности и напоминать об этом, — дело в высшей степени важное в воспитательном отношении. Уважение к книге и бережное отношение к ней — зародыш уважения к науке; бережное обращение с своей тетрадкой и добропорядочное содержание ее — зародыш уважения к труду вообще, как к своему, так и чужому. Поэтому полезно с первого раза завести должный порядок относительно всех учебных предметов, которые находятся в распоряжении ученика, обращая на них постоянное внимание. Изорванная книга, неопрятная тетрадь, обгрызанный карандаш — такие явления нельзя пропускать без внимания...

Теперь — о порядках в промежутки между уроками, во время отдыха от умственной работы. Часть этих промежутков отдается на гимнастические упражнения и пение, часть на завтрак, часть на игры и прогулки. О гимнастике и пении достаточно сказать, что здесь должен быть установлен тот же порядок, что и на уроках, дабы дети относились к этим занятиям с полным уважением, как к делу серьезному... Игра и прогулка тоже требуют порядка, стройности. Школа не может допускать внутри себя бесцельного беганья, бессмысленной возни, глупого крика, беспорядочной толкотни: потому она предлагает детям игры и прогулки, соединенные с движением, смехом, шумом, но беганье, смех, шум здесь являются осмысленными... Во время игры и прогулки не должно быть брани и драки, беганье и вообще игра не должны переходить в задор, — учитель наблюдает, чтобы отношения между детьми были равноправные, справедливые, дружеские, без насилия массы над личностью и без насилия личностей над массой. Здесь ему приходится подмечать с особенною внимательностью, не проявился ли в толпе какой-либо диктатор, подчинивший себе массу — или посредством физической силы, или большим, сравнительно, умственным развитием.

Господство физической силы следует подавить без всякого ограничения; господство умственной силы, влияние характера, воли требует предварительного наблюдения: может быть, оно

---

<sup>1</sup> В данном и других подобных высказываниях П. Ф. Бунакова намечается правильный подход к решению вопроса о взаимоотношении коллектива и личности. (*Примеч. составит.*)

благотворно, помогает воспитательно-учебной задаче школы и делу учителя, — тогда надо только позаботиться о том, чтобы оно и продолжалось в том же направлении, не уклоняясь в стороны. Если же направление этого умственного и нравственного преобладания вредно, тогда приходится бороться и прежде всего — против нравственной силы выставить тоже нравственную силу, а не грубое насилие... Обдуманность, терпение и чувство любви, а не вражды и ненависти, должны руководить учителем в этой борьбе, если он хочет выиграть дело в истинном смысле, потому что полною его победою можно назвать лишь тот случай, когда он освободит массу от тирании, но в то же время овладеет и тираном настолько, чтобы направить его в хорошую сторону.

Бывают в школах нередко случаи совершенно противоположные: господство и насилие толпы над личностью. Иногда толпа не залюбит одного ученика, жестоко преследует его на каждом шагу, и далеко не всегда ее преследование бывает справедливо. Здесь задача учителя состоит в том, чтобы восстановить нарушенную справедливость — *раз*, остановить грубое, негуманное проявление чувства антипатии — *два*, защитить страдающего, хотя бы он и сам был виновником общей нелюбви к нему — *три*, наконец, если нерасположение товарищества возбуждено неодобрительными свойствами в характере страдающего, постараться, защищая его от грубых и жестоких преследований, исправить эти неодобрительные свойства. Опять и здесь прежде всего нужна нравственная сила: приказание и наказание, пожалуй, защитит преследуемого, но не смягчит массы, а раздражит ее и вооружит еще более; такая защита, пожалуй, принесет и пользу преследуемой личности, подействует на нее исправительным образом, но не исправит массы от ее грубости, а учитель должен иметь в виду всех своих учеников. Самое лучшее в подобных случаях, не обращая видимого внимания на враждебное настроение массы, защищать преследуемого..; между тем своим справедливым и разумным отношением к нему, соответствующими цели разговорами и чтением, — давать пример, стараясь вызвать в массе подражание, а на преследуемого действовать в интересах его исправления. Особенно учитель должен сам воздерживаться от преследований, от кличек и насмешек, от малейшего, прямого или косвенного участия в преследованиях, проявляющихся в толпе. С другой стороны, замечая в детях разумные и гуманные проявления товарищества, помощь друг другу, сострадание, бескорыстное участие в чужой беде и т. п., словом, все, обнаруживающее гуманность, учитель должен поддерживать такое настроение своих учеников, своим примером способствовать его развитию и укреплению. Этого мало, он должен возбуждать и вызывать гуманные чувства — примером, разговорами, чтением. Но при этом следует воздержаться от длинных поучений, которые обыкновенно вовсе не

затрагивают детей, а надоедают им; иное дело — живой пример, поэтический рассказ, иное дело — отвлеченное, высокопарное, многословное поучение; насколько одно сильно своим впечатлением, легко затрагивающим детскую душу, настолько другое утомительно и ничтожно. Педагоги-говоруны, с их фразистыми поучениями, никогда ничего не достигают и нередко становятся просто ненавистными детям, а следовательно, действуют не в пользу, а во вред делу. Следует также воздержаться, при проявлениях в детях гуманности, не только от наград, но и от похвал, чтобы человеколюбие не соединялось с тщеславием: надо воспитать в человеке способность наслаждаться добрым поступком и его результатами втихомолку, помимо всяких поощрений и одобрений; доброта, основанная на тщеславии, фальшива и бесплодна.

Важный вопрос в школьном воспитании, особенно когда речь идет о сельской школе, — отношение учеников к дому, к семье, домашней обстановке. Что представляет собою домашний быт и семья большинства сельских школьников? Невежество, предубеждения, суеверия, грубость, отсутствие всякого сознательного отношения ко всему окружающему человека, а рядом с этим — труд бесконечный до гробовой доски, бедность, лишения. Из этой среды вышли и в эту среду должны возвратиться ученики сельской школы: они пристанут к тому же труду, им придется нести ту же бедность, их будет окружать та же грубость, то же невежество. Нечего и говорить о примирении детей с невежеством и грубостью: задача школы — вносить в жизнь массы как можно более человеческих начал — не допускает такого примирения, и как бы ни умеренны были знания, сообщаемые школою, они внесут известное количество света в народную жизнь... Школа обязана не только не развивать в них враждебного или высокомерного отношения к крестьянскому труду и быту, а напротив, выставлять светлую сторону того и другого, чтобы ученики ее, когда возвратятся к ожидающей их жизни, умели находить в своей доле чистую отраду, не спускаясь до грубости и невежества большинства, но и не важничая теми крупинками просвещения, которые вынесут из школы... Никаких насмешек и презрительных отзывов о жизни отцов не должен себе позволять учитель: его дело — давать полезные знания, возбуждать чистые чувства и честные желания, словом, складывать здоровый внутренний мир учеников, а затем дело сделается само собою. Знание принесет с собою свет, чистые чувства и честные стремления научат человека разумно поставить себя в жизни, не отрывая от того труда и быта, который выпал на его долю.

Говоря о внутренних порядках и о складе школьной жизни, нельзя обойти молчанием вопрос о наказаниях и наградах, как обычных мерах для поддержания порядка, который установлен

учителем и признается им полезным или необходимым. У большинства людей понятие о порядке и дисциплине неразрывно связано с представлением о наказаниях и наградах, как будто без них не может быть порядка. Все, что было сказано в этой статье, кажется, должно бы наводить на мысль совершенно иную. С мыслью о наказаниях у маленького ученика связывается не сознание необходимости порядка, а сознание выгоды увернуться от наблюдательности учителя — или хитростью, или упрямством. Во всяком случае наказание, как кара, если и приведет иногда к цели, то вместе с тем заронит в душу ученика немало дурного. Но замечательно, что система воспитания посредством карающих наказаний весьма дурно действует и на воспитателя или учителя. Ведь легче наказывать ребенка, нежели действовать на него другими, более разумными средствами, — не приготовил, например, ученик урока, — вместо того, чтобы подействовать на него интересом самого дела, возбудить в нем стремление к работе, любознательность, внимание, желание знать, — то ли дело наказывать, это и легче и скорее. Удобство такого образа действий так завлекательно действует на иного учителя, что количество наказаний, рассыпаемых им на учеников, растет да растет, так что в конце концов они делаются не исключением, а сущностью в его деятельности: он только и делает, что задает уроки да наказывает. Путь наказаний бесконечен и очень опасен для учителя, а потому-то надо опасаться вступать на этот путь...

Наказание как кара искупляет проступок, но вовсе не исправляет его, а между тем нередко или озлобляет ребенка, или учит хитрости и лукавству, или примиряет с своей неисправностью. Известны случаи такого навыка к наказаниям, даже к розгам, что шалуны и лентяи начинают смотреть на наказание, как на обычное дело в своей жизни, даже бравировать им. Точно также нельзя считать полезными и награды, приучающие детей ожидать похвал или вознаграждения за удовлетворительное исполнение дела. Ученье не относится к категории труда, требующего вознаграждения: оно вознаграждается теми благами, которые соединяются с знанием и развитием умственных сил, — надо, чтобы у детей вырабатывался мало-помалу такой взгляд на ученье, и низводить его до работы поденщика — значит унижать его нравственное достоинство и вести учеников по ложной дороге...

## ОСНОВЫ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ ОБЩЕЙ ДИДАКТИКИ

Переходя от общей воспитательной задачи школы к обучению в тесном смысле, прежде всего необходимо припомнить, что обучение составляет в школе одно из главнейших воспитательных средств. С этой точки зрения оно... не может ограничиваться

узкою целью научить человека читать и писать, да сообщить ему кое-какие знания и умения. Воспитывающее обучение должно действовать благотворно вообще на развитие душевных сил ученика, а относительно умственного развития довести его до того уровня, когда он сознает значение знаний вообще, будет стремиться к ним, научиться сам приобретать их — из природы, из жизни, из книги, приводить их в связь и пользоваться ими для своего и общего блага, т. е. когда он делается способным к самообучению, к самоусовершенствованию.

Очевидно, что даже для приблизительного достижения такой цели в обучении важны не только знания, им сообщаемые и составляющие его *реальную* сторону, еще более важна развивающая сила, которая заключается как в знаниях, так преимущественно в системе и способах их приобретения, то есть — *формальная* сторона обучения. Эта последняя в школе с непродолжительным учебным курсом чуть ли не важнее, чем где-либо: в два-три года школа не может сообщить своим ученикам значительного количества знаний, как бы усердно она ни хлопотала об этом, и человек, вышедший из нее с этим скудным запасом, но не вынесший стремления и способности сам приобретать знания, сам учиться и совершенствоваться самостоятельно, немного внесет в жизнь свежих, здоровых начал. Лучше не торопиться с сообщением фактических знаний, не гнаться за их многочисленностью и разнообразием, но с небольшим их количеством соединить порядочное умственное развитие, делающее человека способным к самообразованию. Обучению придет конец с окончанием школьного курса; знания, при малом умственном развитии и при неумении расширять и связывать их, легко испарятся; умственное же развитие — сила, которая не легко утрачивается, если она раз приобретена, и путь самообучения бесконечен. Только те ученики школы, которые вступят на этот путь, действительно внесут в народную массу свежие начала и оправдают глубокое значение школы в деле народного развития.

Все сказанное приводит к тому заключению, что школьное обучение, независимо от материала, от того содержания, которое определяется программой учебного заведения, должно обладать известными формальными качествами...

*Предметное обучение должно предшествовать словесному, и в элементарном обучении следует избегать употребления слов без предварительной выработки понятий, обозначаемых словами.* Зато, вслед за образованием понятия, слово является превосходным средством для его закрепления и возбуждения, что испытывает каждый из нас при всяком разговоре или чтении книги, доступной его пониманию. Сознание наше, с приобретением нового понятия, закрепленного словом, действительно становится крепче, отчетливее: понятие, обнимая массу частных представлений, увеличивает их живость, отчетливость, прочность,

уясняет их: легче вспомнить какую-нибудь отдельную деревню, когда имеешь ясное понятие о деревне вообще. В то же время понятие помогает приобретать новые частные представления, облегчая образование их: имея понятие о реке вообще, легче приобрести представление о Волге или другой какой бы то ни было отдельной реке, потому что для этого в душе уже имеется запас готового материала, обработанного, сгруппированного, связанного и прочного. Следовательно, расширение круга понятий и есть умственное развитие человека, а это развитие неразрывно связано с обогащением и развитием речи. Вот почему и вот в каком смысле в элементарном обучении *всякое преподавание без различия предметов, арифметики, родиноведения, естествознания, грамматики, геометрии и проч., должно быть обучение родному языку.*

...Систематическая, правильная выработка понятий развивает *наблюдательность*: существующие понятия как бы стоят наготове, чтобы войти в связь с новыми восприятиями и тем содействуют наблюдению новых предметов, — дитя, созерцающее предметы без помощи занятий, собственно не наблюдает, а только пассивно воспринимает то, что случится. Потому, в деле обучения основу всего умственного развития составляет именно выработка верных, точных, полных понятий в известной последовательности: в ней коренится развитие не только мышления, но также сознательного внимания, памяти, способности припоминания и наблюдательности. Понятие — важнейшая форма познания: все прочие формы суть или предварительные ступени к понятиям, как ощущения и частные представления, или результаты понятий, как суждения, определения, разделения, умозаключения...

...Слово, выражая понятие, так сказать, завершает собою всю работу сознания, которая заключается в сличении чувственных ощущений и образовании из них определенного представления, в сравнении и различении представлений и выводе из них понятия, в сравнении понятия с другими понятиями, представлениями, ощущениями и выводе высшего понятия. Так как сущность мышления заключается именно в образовании понятий, то можно сказать, что весь процесс мышления совершается в словах, и нельзя представить себе мышления без слов, так что на деле развитие его совмещается с развитием слова... Значение слова в умственной жизни человека не безусловно: слово сильно только, как знак понятия. Если в душе человека отсутствует или находится в несоввершенном виде предварительный материал, из которого слагается понятие, весь ряд чувственных ощущений, представлений и низших понятий, то слово теряет всякую цену. Поэтому-то, признавая всю важность слова при обучении, не надо забывать, что *слова не замена чувственных ощущений*, что исключительно словесное обучение, состоя-



щее из сообщения готовых понятий, не может быть признано разумным и плодотворным<sup>1</sup>. Элементарное обучение не должно сообщать готовых понятий, тем более одних только слов: оно должно давать материал для образования понятий, побуждать и направлять детскую мысль к выработке их путем самостоятельного труда, и только эти понятия, выработанные детской мыслью, а не полученные в виде готового продукта, закреплять словом.

## ОБЩИЕ СВОЙСТВА ПРАВИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

На основании предыдущего... можно вывести те общие качества, которыми должно обладать воспитывающее элементарное обучение вообще, помимо его содержания, то есть каким бы предметом оно ни занималось — языком, или арифметикой, или естествознанием и пр. Сформулируем и рассмотрим эти общие качества обучения, каждое порознь.

1. *Всякое обучение в элементарной школе должно основываться на наглядности.*

Здесь следует разуметь, что в основу обучения должно быть положено прежде всего знакомство с действительными предметами, их признаками и отношениями; на этом фундаменте следует строить представления и затем основные понятия; по мере накопления в уме ученика ясных и живых представлений, полных, отчетливых и верных понятий, можно перейти к наглядности, основанной *на припоминании*, т. е. строить понятия из представлений, уже имеющихся в уме, не возобновляя непосредственных восприятий; наконец, можно перейти и к образованию *вообразительных представлений*<sup>2</sup>, тем не менее, по возможности, чаще прибегая к помощи непосредственной наглядности...

2. *Элементарное обучение должно идти от чувственного к отвлеченному, от ближайшего к отдаленному, от простого к сложному.*

Здесь отчасти повторяется требование наглядности в той последовательности, как было указано выше. Но к этому присоединяются и другие требования: во-первых, чтобы учебный материал усложнялся постепенно, чтобы всякое понятие, всякое знание было вполне усвоено учеником прежде, нежели учитель поведет его к понятиям и знаниям более сложного характера; во-вторых, чтобы учитель не спешил с обобщениями, после-

---

<sup>1</sup> Н. Ф. Бунаков правильно предупреждал учителей от увлечения исключительно словесным обучением. Более обстоятельно показал недостатки и вред исключительно словесного обучения В. П. Вахтеров. (*Примеч. составит.*)

<sup>2</sup> То есть представлений воображения. (*Примеч. составит.*)

довательно и осмотрительно переходя от представлений к первоначальным понятиям, а от этих последних — к высшим. Дайте ребенку ряд живых представлений об отдельных предметах, а потом уже соединяйте эти представления в понятие о предмете вообще: рассмотрев с ними муху, пчелу, осу, стрекозу, бабочку, жука, пожалуй, попытайтесь сложить в его уме общее понятие о насекомом, но отнюдь ни от него не требуйте преждевременного общего определения, ни сами не давайте его. Переходите от низких понятий к высшим постепенно, без скачков, чтобы каждое новое понятие опиралось на прочном, доброкачественном фундаменте... Научите ученика справляться свободно, по-хозяйски, с материалом самым простым, а потом уже переходите к материалу более сложному, ваш ученик в таком случае легко овладеет и этим материалом... Развивайте в ваших учениках сознательное отношение к ближайшей обстановке, к тому, что их окружает, на что они беспрестанно наталкиваются, а потом ведите к отдаленному: этим вы укрепите в них силу сознания и сделаете возможным изучение отдаленного,— поступив наоборот, вы только замедлите ход обучения.

*3. Распределение учебного материала в элементарном курсе должно быть концентрическое<sup>1</sup>.*

Это положение опять-таки представляет дальнейшее развитие и пополнение предыдущего. Оно требует, чтобы учебный материал передавался не без толку, как беспорядочная масса знаний, какие придут в голову учителю, по его личному произволу, но и не в научной системе, а сообразно с естественным ходом развития детской мысли. Учебный материал должен разрабатываться путем повторения и постепенного расширения, от легкого к более трудному, от чувственного к отвлеченному, от простого, к сложному, *около одного центра*, по мере того как возрастает и усиливается мышление учеников. Располагать учебный материал *концентрически* — значит распределить его расширяющимися кругами, постоянно имея в виду сущность дела, составляющую центр работы, причем концентрация должна быть разумная, сообразная с постепенным усилением мышления учеников и с увеличивающейся сложностью и трудностью изучаемого. Концентрация применяется ко всем предметам обучения...

*4. Движущей силой в обучении должен быть личный интерес учащихся, а не насилие.*

Этого требует естественное развитие человеческой мысли, возможное только при участии любознательности и сознательного внимания, а то и другое... возможно лишь в том случае, когда предмет изучается детьми с полной охотой, заинтересо-

---

<sup>1</sup> Смотри примечание 1 на стр. 20.

**вывает их.** О влиянии насилия и страха уже было сказано, как об условиях, неблагоприятных для развития мышления; а интерес в работе ученика обуславливается предыдущими требованиями: наглядностью, доступностью сообщаемых знаний, постепенностью их сообщения, разумным распределением, наконец, разнообразием занятий, состоящих не в многопредметности, а в искусном и толковом чередовании работ в кругу одного и того же предмета, требующих от детей умственной деятельности, но не утомляющих и посильных. При соблюдении этих условий достигается следующее требование, придающее работе особенный интерес, а в то же время и наибольшую плодотворность.

*5. Процесс обучения должен, по возможности, переходить в процесс самообучения.*

Это значит, что обучение должно состоять не в том, чтобы учитель поучал, говорил, давал готовые понятия (о бесплодности такого сообщения понятий было говорено), а дети слушали, воспринимали и усваивали. При таком порядке не может быть со стороны детей ни внимательного отношения к преподаваемому, ни прочного восприятия, ни действительного усвоения. Только те понятия воспринимаются прочно и усваиваются вполне, которые добыты, выработаны самими детьми лишь при необходимой помощи со стороны учителя, усилием их собственного ума. Такой характер работы, переходящий в процесс самообучения, действительно укрепляет за детьми знания, развивает их мышление и поддерживает интерес обучения. Помощь учителя обыкновенно состоит в том, что он целесообразными вопросами обращает внимание учеников на ту или другую сторону предмета и дает их мышлению посильные задачи, а затем уже ученики сами решают эти задачи, сами проверяют решения, сами формулируют как решение, так и процесс его в складной и правильной речи. Отсюда вытекает шестое качество, которым отличается правильное элементарное обучение.

*6. Метод элементарного обучения должен быть эвристический, а форма — катехизическая.*

Эвристический метод именно и состоит в том, чтобы ученики, по возможности, до всякого знания доходили сами, усилиями своего собственного ума, чтобы они не получали готовых понятий, а сами до них добивались, открывали, изобретали, при известной помощи учителя. Помощь учителя отнюдь не должна подавлять самостоятельности учеников, ограничиваясь лишь возбуждением их мысли, любознательности, внимания, пока мысль их не окрепла настолько, чтобы работать совершенно самостоятельно. Катехизическая форма обучения и есть форма разговорная, где на долю учителя преимущественно падают вопросы, а не изложение, как при излагающей форме обучения.

Цель вопросов — возбуждение детской мысли, иногда указание ей направления, а потому вопросы ни в каком случае не должны иметь *подсказывающего* характера, то есть содержать в себе намеки на ответы; такие вопросы отнимают у обучения эвристический характер, убивают самостоятельность детской мысли и лишают работу развивающей силы. То же самое можно сказать о вопросах неточных, сбивчивых, бессвязных, непоследовательных: они только путают, сбивают детей с толку, не приводят к цели. А потому, предполагая катехизировать, учитель должен предварительно обдумать план урока, наметить главные пункты беседы, так сказать, поставить *вехи*, чтобы идти по ним к цели, конечно, не вдаваясь в мелочную предварительную разработку катехизации, так как подробности зависят от многих непредвиденных случайностей. Катехизируя и разрабатывая на деле задуманный план, учитель не упускает из виду намеченных заранее главных пунктов, чтобы не уклониться далеко в сторону от прямого пути, ведущего к цели, так сказать, чтобы не соскочить с рельсов, заранее положенных им, а тем более не забывать основной цели, ради которой ведется урок и составлен план работы. Кроме составления плана, следует предвидеть те затруднения, какие могут представиться при разработке, чтобы заготовить наглядные и другие пособия, если в них случится надобность для оживления представлений, для повторения чувственных восприятий и для получения ясного, отчетливого, полного понятия. Конечно, нет возможности наверно предугадать, что именно затруднит детей, но *приблизительно* такое предугадывание возможно, если учитель довольно хорошо знает своих учеников, степень их развития, количество и качество знаний. Для этого ему полезно вести *записки*, в которых записываются: характеристики детей по мере того, как раскрываются их характеры, общий ход занятий, а также разнообразные заметки о таких фактах школьной жизни, которые наводят на размышление, о своих удачах и неудачах, затруднениях, ошибках, сомнениях и т. п. Сюда же могут входить *планы* задуманных уроков, сопровождаемые заметками о том, как и насколько план осуществился на деле, не встретилось ли неожиданных затруднений, не оказалось ли важных промахов в самом плане. При катехизической форме уроков хорошо иногда прибегать к *хоровому* повторению ответов, представляющих особенную важность, например вывод, к которому была направлена беседа: *хоровое* повторение, если оно употребляется умеючи, оживляет класс и прочнее закрепляет в памяти детей добытое ими знание. Чтобы покончить с формой уроков, сделаю еще замечание о начале и конце их — не в виде общего правила, а как указание, которым хорошо пользоваться время от времени, смотря по надобности. Начинать урок хорошо возвращением к предыдущей работе — отчасти для связи предстоящих

занятий с прежними, отчасти для удостоверения, хорошо ли запечатлелась в душе учеников сущность той работы, продолжением которой учитель намерен заняться на этот раз. Иногда для этого достаточно двух-трех вопросов, иногда полезно вызвать учеников на беглый обзор самого процесса той работы и сжатое выражение выводов, к которым она привела. В конце урока точно также иногда очень важно заставить детей оглянуться на свою работу, заметить главные пункты того пути, по которому они шли, и резюмировать сущность того, что узнали: какой же предмет мы рассматривали сегодня? чем начали работу? что делали потом? что же мы узнали о предмете? Иногда окончательное резюме, в сжатой и отчетливой форме, может сделать и сам учитель; иногда свое резюме он заставит детей повторить хором. Чрезвычайно полезно употреблять такой прием не только для отдельных уроков, но для целого ряда занятий, например, по прошествии недели, побуждая детей оглянуться назад, припомнить порядок и содержание своей шестидневной работы и определить ее результаты. Такой отчет о своей работе может быть для маленьких детей только устный, для более развитых и умелых — устный и письменный. Таким образом, они приучаются сознательно относиться к своей работе, видеть в ней последовательность, связывать отдельные части ее, различать в ней главное от второстепенного, проверять и приводить в порядок то внутреннее достояние, которое приобретается ими путем учения...<sup>1</sup>.

*7. Элементарное обучение должно отличаться единством и стройностью, связывая все предметы в одно целое, ведущее к одной цели: к всестороннему развитию душевных сил ученика, приготавливая его к самообучению, саморазвитию, самоусовершенствованию.* Большее или меньшее удовлетворение поставленным условиям может служить мерилom большей или меньшей удовлетворительности обучения...

В заключение следует обратить внимание на одну сторону учебного дела в народной школе, придающую ему немалую трудность: на одновременные занятия с несколькими группами. В народной школе, где один учитель должен заниматься с детьми разных возрастов, где, при двух- или трехгодичном курсе, прием детей производится не только ежегодно, но даже два-три

---

<sup>1</sup> Мысль Н. Ф. Бунакова о необходимости логического конца урока, о систематизации и обобщении изученного в течение недели очень важна. Обозревая и систематизируя изученное на уроке или за неделю, составляя отчет о проделанной работе, ученики приучаются логически мыслить, обобщать, отделять главное от второстепенного, осознавать весь ход работы, то есть они постепенно воспринимают и усваивают логический метод работы.

В дальнейшем эта важная мысль была более глубоко обоснована и раскрыта Д. И. Тихомировым. (Примеч. составит.)

раза и более в год, разделение учеников на группы неизбежно, и вопрос о том, как вести занятия при таких условиях, получает особенную важность. Вся задача занятий такого рода состоит в том, чтобы все группы постоянно были заняты и двигались вперед, чтобы ни для одной из них время не пропадало даром, а тем более с вредом, который неизбежен, если дети начинают скучать, оставаясь в бездействии; являются — лень, шалость, распушенность, нравственное растрепывание...

Имея в виду непреодолимую трудность одновременной работы с несколькими группами, учителю необходимо прибегать к работам *втихомолку*, за которыми следует признать не только важное удобство для учителя, но и полезное педагогическое влияние. Они приучают детей к самостоятельному труду, к сосредоточенности, к вниманию, приучают их заблаговременно готовиться к известной работе, своевременно обращаясь к учителю за необходимыми разъяснениями, чтобы потом исполнять свое дело без всякой помощи, не отвлекая учителя от занятий с другою группою; приучают их, вместе с тем, заниматься, не мешая другим, сосредоточившись в самом себе, с уважением относясь к работе, которая ведется рядом. Если учитель сумеет установить правильно работы *втихомолку*, он справится с двумя и даже тремя группами; две будут работать *втихомолку*, с одной он будет заниматься сам, или одна будет работать *втихомолку*, а с двумя он поведет одновременную работу — смотря по надобности и по состоянию его духа в данное время.

При одновременной работе с двумя группами, лучше соединять разнородные, нежели однородные занятия: при этом условии в голове учителя раздельнее запечатлевается работа каждой группы, ему легче держать в своих руках нить занятий каждой из них и вести дело с надлежащей последовательностью. К работе *втихомолку* дети должны быть подготовлены достаточно предыдущими уроками, чтобы она была им по силам; но в то же время необходимо, чтобы в ней было достаточно интереса и самостоятельности: непонимание, невозможность выполнения, праздное сиденье и скука поведут к шалостям, к беспорядку и к нравственной порче. Что касается количества групп, которое можно допустить в школе, имея в виду учителя, не представляющего исключения по даровитости, по энергии и степени подготовки, то надобно желать, чтобы число их не превышало двух или, в крайности, трех. Лучше соединить в одну группу детей, несколько отличающихся друг от друга по количеству знаний и степени развития, нежели учителю раздробляться для занятий с большим числом групп: такое соединение будет облегчением для учителя и выигрышем для учеников...

Вновь поступившие в школу дети, конечно, крайне неразвиты, бедны понятиями и словами, да, кроме того, смущены новой для них обстановкою школы. Чем же начнет учитель свои занятия с такими учениками?

Прежде всего ему надо позаботиться о том, как бы хотя сколько-нибудь ознакомиться с детьми, которых он будет учить, сблизиться с ними, а детям дать возможность освоиться с новым положением, оглядеться, успокоиться. Кроме того, надо же сообщить им главнейшие школьные порядки и привести в их сознание такие начальные понятия, с которыми придется сталкиваться на первых же порах, на первых уроках рисования, чтения, счета и всякого элементарного обучения, как-то: правая и левая сторона, вправо, влево, вверх и вниз, рядом, подле, около, вперед и назад, над и под, медленно и скоро, тихо и громко. Как ни просты, по-видимому, эти понятия, но действительность показывает, что даже городские дети, иногда из зажиточной семьи, приходят в школу, не владея этими понятиями, а в сельских школах и очень часты случаи, что ребенок не различает правой и левой руки. Потому в первое время с начинающими детьми только и возможны занятия наглядным обучением: разговор учителя с учениками о новой обстановке, в которую они попали из родной избы, и о предметах, которые уже знакомы детям несколько из жизни и могут занимать их. Отсюда — наглядное обучение первого года развивается в двух направлениях: с одной стороны, делается *первый осмотр класса*, комнатных и классных принадлежностей его, с другой — идет *рассматривание отдельных предметов*, — причем ученики, во-первых, приобретают понятия, необходимые в процессе школьных занятий, во-вторых, упражняют свои внешние чувства, в-третьих, упражняются в мышлении и речи.

Конечно, каждый учитель начнет дело по-своему, сообразно с внешними условиями и личным характером: иной на первый раз спросит у каждого ученика об имени, другой о том, что делается на дворе, какая погода, третий о том, кто откуда пришел, где живет, что делал дома, и т. п., пока не перейдет к главному предмету...

Учитель мало-помалу устанавливает необходимый порядок: чтобы каждый отвечал лишь тогда, когда его спрашивают; что-

---

<sup>1</sup> Взгляды Н. Ф. Бунакова на наглядное обучение менялись. Вначале он высказывался за специальные уроки наглядного обучения. Но эти высказывания были подвергнуты критике его современниками, в частности Л. Н. Толстым. Н. Ф. Бунаков правильно воспринял критику Л. Н. Толстого и в последние годы уже не говорил о необходимости специальных уроков по наглядному обучению, хотя наглядности все же придавал большое значение. (Примеч. составит.)

бы все дети слушали и могли повторить как слова учителя, так и слова товарищей; чтобы желание отвечать, когда вопрос обращен ко всему классу, заявляли поднятием руки; чтобы выговаривали слова не скороговоркой, и не растягивая, громко, отчетливо, правильно, причем учитель дает живой пример своим громким, правильным, отчетливым говором, на деле показывая различие между *тихо* и *громко*, *медленно* и *скоро*. Учитель наблюдает, чтобы в работе принимал участие весь класс, заставляя отвечать и повторять то одного, то другого, то всех *хором*, чаще подымая вялых, рассеянных, шаловливых, первых своими учащенными обращениями он оживляет, вторых заставляет сосредоточиваться на предмете общей работы, третьих сдерживает.

На первое время требуется, чтобы дети отвечали *полными* ответами, то есть повторяющими вопрос, как напр.: мы сидим в классной комнате (а не кратко: в комнате)... Впоследствии, когда речь детей несколько развяжется, когда они научатся составлять фразы, нет надобности требовать постоянно полных ответов, потому что разговор с постоянно полными ответами становится неестественным, вялым, тягучим, а между тем дети приучаются тратить без надобности слова там, где можно обойтись с меньшей их тратой, без ущерба для ясности и полноты выражения, приучаются принимать за полноту речи не полноту содержания, а обилие слов. Необходимо и совершенно достаточно, чтобы ученик *умел составить* полный ответ в тех случаях, *когда от него требуют этого*; а требовать полного ответа следует: когда вопрос имеет в виду объединение нескольких ответов, обобщение и формулирование конечных выводов урока, а иногда — для проверки, слышал ли ученик, что делается в классе, сознательно ли дает ответ.

Когда названы все предметы, находящиеся в классной комнате, учитель заставляет перечислять их; спрашивает, все ли эти предметы находятся у детей дома; заставляет назвать отдельно те предметы, которые находятся у них дома, и те, которых дома нет. От переименования предметов переходят к рассматриванию каждого отдельно, замечая в каждом: части, цвет, форму, материал, положение, назначение. Мало-помалу устанавливается порядок в рассматривании предметов, и дети приучаются говорить о предмете последовательно и связно...

В связи с этими предметными уроками, сближающими детей с новой обстановкой, можно вводить, время от времени, упражнения важнейших внешних чувств, зрения, слуха и осязания, а также вести упражнение руки посредством рисования по клеточкам... Упражнение руки в форме рисования, во-первых, оживляет, разнообразит занятия, во-вторых, удовлетворяет естественному стремлению детей к действию, в-третьих, подготов-



ляет их к письму, в-четвертых, вместе с тем является хорошим упражнением зрения, глазомера...

Когда дети ознакомились с классной обстановкой, свыклись с учителем, приобрели необходимые для классной работы понятия и усвоили главнейшие школьные порядки, наступает время обучения грамоте. Здесь выдвигается ряд предметных уроков.. Предметы здесь должны быть выбраны такие, которые отчасти уже знакомы детям из жизни, их окружающей, и представляют для них живой интерес. Здесь целью является не столько сообщение новых знаний, сколько уяснение, приведение в порядок и выражение посредством точной, правильной и складной речи тех знаний, которые уже имеются и лежат в душе ребенка, но не сознаются им, неясны, не связаны, потому что он никогда не группировал, не объединял, не сравнивал их. Какие же, однако, предметы лучше всего выбирать для этих наглядных упражнений?..

Животные, растения, камни — вот любимцы детей, с которыми они охотно возятся, о которых с удовольствием слушают и рассказывают сказки, с которыми весело проводят свой досуг.

Эти предметы, представляющие так много интереса для детей и в некоторой степени уже знакомые им, уже бывшие предметом их наблюдения, дают весьма удобный материал для начальных предметных уроков и умственно-словесных упражнений. Несколько местных млекопитающих, птиц, рыб, пресмыкающихся, насекомых, растений, минералов, напр. лошадь, лиса, суслик, курица, сорока, рожь, береза, песок, глина, могут быть рассмотрены на первый раз в самых общих чертах, в их существенных признаках, путем непосредственного наблюдения.

Чем интереснее будут для детей выбраны предметы, чем ближе и знакомее им, тем лучше, потому что от этого будет зависеть бо́льшая оживленность разговора... О таких близких им предметах дети уже знают кое-что, — дело учителя, не гонясь за мелочами, подробностями и полнотой, которая пока преждевременна, — вопросами, при помощи самого предмета или рисунка, довести детей до ясных, отчетливых представлений, помочь им сознать свои знания, привести в строгий порядок, связать, осмыслить и выразить словами, — ясность, отчетливость выражения будет показателем ясности и отчетливости понимания. Лучше, если перед глазами детей будут действительные предметы; в крайности они заменяются рисунками. Когда дети поймут, как надо наблюдать, на что обращать внимание, как взяться за дело, возможно допускать, чтобы они рассматривали какое-либо домашнее животное дома, вне школы, и эти внеклассные наблюдения сделать предметом классных бесед, при помощи рисунков. Для первых же предметных уроков лучше выбирать такие предметы, которые удобно приносить

в класс. Для каждого урока учитель должен составить предварительно программу, т. е. ряд вопросов, разрешением которых он предлагает занять своих учеников: это будут руководящие вопросы, которые, по мере надобности, придется дробить, — это нить беседы, дающая уроку направление, и учитель отнюдь не должен забывать этой нити, чтобы не уклоняться в сторону, увлекаясь или самим предметом, или удачными ответами отдельных учеников. Он всегда должен иметь в виду основную цель и непременно весь класс, всю массу...

Само собой разумеется, что детям учитель не всегда ставит прямо эти вопросы, составляющие задуманную им программу урока; чаще к решению вопроса программы приходится подвести маленьких и малоразвитых учеников рядом наводящих вопросов, обращая их внимание на ту сторону предмета, которая виднее в данную минуту, или побуждая их припомнить что-либо из прежних наблюдений. Так учитель может не прямо предложить вопрос: «где можно видеть осу?», а, обращаясь к тому или другому ученику, спрашивать: видал ли он осу? где видал?.. Рассматривая новый предмет, дети возвращаются при каждом удобном случае к предметам уже рассмотренным... Такое возвращение от нового предмета к прежним будет началом *сравнения*; к полным и последовательным сравнениям следует перейти позже, когда дети научатся группировать свои наблюдения и располагать в известной последовательности.

*Повторение* предметных уроков и *сравнение* рассмотренных предметов можно производить по картинам несложного содержания: картина легко оживляет знакомые впечатления в душе ребенка, если он видел и наблюдал нарисованный предмет в действительности.

...На втором плане предметное обучение переходит к предметам *обыденной жизни*, служащим для удовлетворения первых потребностей человека, для питания и надлежащего содержания его тела, как *мука, соль, мясо, вода, мыло*: здесь материалы, взятые из природы, являются в применении к человеческой жизни, приспособленными к ее потребностям, и при рассмотрении их учитель должен возвращаться для сравнения к прежним урокам, чтобы в уме маленьких наблюдателей мало-помалу складывалось понятие о силе человеческого ума и труда, обращающего в пользу человека окружающую его природу. Вместе с тем в этих уроках пускаются в оборот, во-первых, *все* внешние чувства, во-вторых, *опыты*, и учитель должен наглядно выяснить значение всех внешних чувств, а также и опытов при изучении внешнего мира. Так, при рассматривании *воды* он задается примерно такими вопросами:

— Что можно узнать о воде посредством *зрения*? посредством *осязания*? посредством *слуха*? посредством *обоняния* и *вкуса*? Что можно узнать о ней посредством *опытов*, напр., если

ее нагревать, что с ней делается? если пар охлаждать, что с ним делается? что делается с водою на морозе?..

Очень удобно и полезно было бы здесь употребление *коллекций* для наглядного обучения: на особых картонных листах собрать — на одном модельки земледельческих орудий, на прочих — образцы хлебных растений, льна и главных деревьев, растущих в России, с их произведениями, напр., ржаные колосья, ржаные зерна, ржаная мука, ржаной хлеб, ржаная солома, изделия из соломы. Глядя на подобную коллекцию, в которой предметы расположены в последовательности, маленькие ученики припоминают и рассказывают всю историю того или другого растения по отношению к человеческой жизни. Можно указать и еще несколько подобных коллекций, но лучше всего, если они составляются самими учителем и учениками, что весьма возможно и тем полезнее, что в продаже эти учебные пособия довольно дороги. Польза подобных коллекций заключается в том, что они возбуждают припоминание и приучают детей группировать и связно излагать свои мысли.

Наконец, предметом наглядного обучения первого года может быть сам *человек*, его тело. Переход от предметов природы в их естественном состоянии, на которые преимущественно направляется детская любознательность сама собою, к предметам обыденной жизни, представляющим материал человеческого потребления и взятым из той же природы, но измененным человеком, а от этих предметов — к самому человеку, как центру и природы, и обучения, потому что все изучаемые предметы важны настолько, насколько они имеют отношения к человеческой жизни, — такой переход можно считать вполне естественным...

Понятно, что в изучении этого наиболее целесообразного предмета, более нежели где-либо, следует соблюдать постепенность и знать меру, насколько изучение его возможно на той или другой ступени обучения... Важно, чтобы при этом обращении детской наблюдательности к собственному телу в душу учеников было заронено и зерно внимательного, бережного, разумного к нему отношения.

...В связи с предметными уроками первого года должно идти обучение *грамоте* и первое объяснительное *чтение*: в читаемом материале должны повторяться, отражаться, запечатлеваясь при помощи чтения прочнее в детском уме, те наблюдения и знания, которые были добыты путем наглядного обучения...<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Н. Ф. Бунаков понимал важное значение связи уроков объяснительного чтения с детскими переживаниями и наблюдениями, т. е. с личным познавательным опытом детей. Поэтому он и указывал на необходимость связи уроков объяснительного чтения с наглядным обучением и высказал ряд интересных мыслей о проведении предметных уроков. Более же глубоко

...Те дидактические способы и приемы, которые приучают детей сознательно относиться к читаемому тексту, называются объяснительным чтением. Задача объяснительного чтения состоит в том, чтобы научить детей соединять с каждым прочитанным словом принадлежащее ему значение, усваивать мысль, которая выражается в каждом предложении читаемого текста, понимать связь между предложениями и сущность всего сочинения, как одного органического целого.

Таким образом, в состав задачи объяснительного чтения входят три элемента: понимание отдельных слов, понимание предложений, понимание целых сочинений. Не следует думать, что эти три элемента вызывают друг друга. Правда, что без понимания отдельных слов невозможно понимание предложений и целой статьи; но можно понимать значение каждого слова — и не понимать той мысли, которая выражается их совокупностью, можно понимать отдельные мысли — и не понимать их зависимости, взаимной связи, целого, представляющего систему мыслей. С другой стороны, школа не может довольствоваться одним пассивным пониманием: чтобы убедиться, понимают ли дети и как именно понимают читаемое, она должна требовать от них отчета о прочитанном, отчетливого словесного выражения их понимания; чтобы довести их до понимания, она должна пользоваться, как единственным средством для этого, разговором, возбуждающим детскую мысль к самостоятельности. Отсюда — три главных момента в процессе объяснительного чтения: самое чтение, катехизация и связное изложение выводов.

...В народной школе объяснительное чтение непременно должно иметь задачу более широкую, нежели в младших классах гимназии: кроме общей своей задачи — способствовать сознательному чтению в самом широком смысле, разумея понимание отдельных слов, отдельных предложений и всей статьи

вопрос о предметном обучении разработал В. П. Вахтеров, который написал книгу «Предметный метод обучения».

Советский учитель использует методические указания педагогов прошлого в своей работе, но вместе с тем «не может удовлетвориться применением наглядности в обучении в дореволюционном понимании, этого термина. С уроками объяснительного чтения мы сочетаем не только наблюдение, созерцание явлений и предметов окружающей детей жизни, но и практические работы учащихся» (С. П. Редозубов). *(Примеч. составит.)*

<sup>1</sup> Н. Ф. Бунаков впервые в русской школе дал методику объяснительного чтения как вполне законченную часть общей методики преподавания родного языка в начальной школе, дал «определение целей и задач объяснительного чтения, установил три главных момента в объяснительном чтении: а) чтение, б) катехизацию и в) отчет о прочитанном» (Е. И. Кореневский). *(Примеч. составит.)*

В целом,— оно также должно частью сообщать, частью укреплять и связывать реальные знания, добытые путем наглядного обучения; конечно, знания, им сообщаемые, должны основываться на представлениях и понятиях, сложившихся из чувственных воззрений, на них опираться, объединять и обобщать их; наконец, здесь следует помнить и о том, что чтение — одно из главных средств школы — так или иначе действует на нравственное развитие учеников; если школьное обучение должно иметь воспитывающий характер, то этот характер должно сообщить и чтению, как одному из главных его элементов, имея в виду определенный идеал нравственного развития.

...Объяснительное чтение от обыкновенного отличается тем, что чтение здесь чередуется с разговором о прочитанном, который и ведет к полному и всестороннему пониманию и усвоению прочитанного и к ясному, точному и складному выражению этого понимания. Но это не значит, что чтение сопровождается дополнениями и объяснениями со стороны учителя, а ученики только слушают и поучаются. В элементарном преподавании главными действующими лицами должны быть сами дети, и роль их не должна ограничиваться одним восприятием того, что говорит учитель: его дело — только возбуждать их деятельность, руководить ею и направлять к цели — по плану, целесообразно обдуманному, который, конечно, не может охватить всех подробностей, но должен определять направление, объем и план работы в общих основных чертах. Учитель ставит вопросы с целью вызвать учеников на объяснение прочитанного, если оно ими понято, а в противном случае, чтобы навести их на понимание, помочь им добраться до понимания усилиями собственного ума. Здесь едва ли не больше, чем где-либо, получает полное применение то катехизическое и эвристическое преподавание, которое приучает детскую мысль работать самостоятельно, оказывая ей помощь только там, где она необходима. Но с другой стороны, нигде не представляется столько случаев злоупотребления катехитикой, как при объяснительном чтении... Учитель, увлекаясь своими вопросами, совсем забывает о читаемом материале, и следственно — о главном предмете урока. Бывают злоупотребления и в другом роде: учитель дает своим вопросам *подсказывающий* характер, так что в вопросе уже содержится намек на ответ, или слишком дробит вопросы без всякой надобности и т. п. Поэтому очень важно установить правила катехитики в применении к объяснительному чтению. Эти правила можно формулировать в следующих положениях:

а) Так как каждое новое представление и новое понятие ребенка должно слагаться из других, более простых, но совершенно отчетливых, то катехит, ведущий объяснительное чтение, должен хорошо знать, что известно ученикам, насколько они развиты, и вести их от чувственного к отвлеченному, от близ-

кого, к отдаленному, от частного к общему, от простого к сложному...

б) Катехит, переходя от чтения проработанного материала к дальнейшему, путем вопросов должен убедиться, что проработанный материал вполне усвоен и понят учениками, и только в таком случае идти дальше...

в) Для исправления смутных представлений и понятий катехит должен возобновлять в уме учеников начальные впечатления и представления и путем вопросов наводить на образование верных и ясных общих понятий; этим же путем возвращения к начальным элементам он приводит учеников к ясному сознанию и точному выражению новых понятий, суждений и умозаключений, содержащихся в читаемой статье, причем обращает внимание учеников и на тот путь, который привел их к окончательному выводу. Напр., у детей не ясно понятие о животном высшего и низшего разряда: надо возобновить в памяти предметные уроки об отдельных животных, сравнить разных животных, птиц и насекомых, лошадь и орла, орла и червяка и т. п., и привести детскую мысль к требуемому понятию, а потом вопросами заставить детей оглянуться назад и определить тот путь, который привел их к образованию и выражению общего понятия.

г) При всяком удобном случае катехит прибегает, для пояснения читаемого, к чувственным впечатлениям, как первому источнику всей духовной жизни ребенка, — к примерам, взятым из обстановки детей, к сравнениям, искусно избираемым соответственно с суммой знаний и развитием их...

д) Вопросы катехита должны быть ясны, точны, целесообразны, а не случайны: они должны быть доступны детям как по своему содержанию, так и по форме, представляя собой задачу, решение которой, путем собственных усилий ребенка, должно двинуть вперед его умственное развитие; значит, вопросы должны быть не слишком трудны — и не слишком легки, по силам детей, — должны обобщаться и усложняться постепенно; между вопросами непременно должна быть внутренняя связь и последовательность; катехит должен произносить их громко и ясно, чтобы они были выслушаны и поняты всем классом, так как в школе учитель имеет дело с классом, а не с отдельными личностями.

е) Ответ придумывается и готовится каждым учеником, но произносится тем, которого учитель назовет по имени. При этом учитель должен замечать, все ли ученики сосредоточиваются на вопросе, обдумывая ответ, и время от времени подымать тех, которые обнаружили менее деятельности мысли, возбуждать их к работе, ободрять и поощрять в случае успеха. Плохо, если все вопросы будут решаться небольшим числом лучших, сравнительно более бойких учеников, а прочие будут довольст-

воваться готовым решением. Иногда, для вызова ответа приходится давать несколько второстепенных, наводящих вопросов; иногда вопрос приходится повторять; иногда — предлагать в другой форме; иногда, для получения ответа, нужно и напомнить ученику забытое слово или намекнуть на забытое представление; иногда удовлетворительный ответ дается наугад, а не сознательно; иногда ответ не верен, не точен, недостаточно ясен, смешон. Во всех этих случаях от катехита, ведущего объяснительное чтение, требуется терпение, полное внимание к работе и к ученикам, требуется такт, чтобы отнестись к ученику — не оскорбляя, не пугая, не унижая его; чтобы в то же время не впасть в обман и при наведении на верный ответ не отвлечься от сущности работы, центром которой должен быть читаемый материал и изучение его, как самобытного предмета...

## ГРАММАТИКА

Родной язык — собственность человека, которую дает ему сама жизнь, которою он владеет свободно без всякой грамматики. Ни один русский мальчик, даже ничему не учившийся, не скажет: «я ходит в школа», или: «Петр сидела в комната». Он даже не поймет вашего вопроса, если вы спросите — почему он сказал *я хожу*, а не *я ходит*, — может быть, даже просто рассмеется вашему вопросу. После этого спрашивается, для чего же нужна грамматика, если можно обойтись без нее? Факт, что человек свободно владеет родным языком без помощи грамматики, слишком очевиден, чтобы против него можно было возражать. Но почему же, однако, каждый свободно владеет родным языком? Очевидно, потому, что с детства слышит родной язык, подражает речи матери, отца, братьев, вообще окружающих его и приобретает мало-помалу *привычку* говорить так, как говорят другие, т. е. он владеет родным языком в силу подражания и привычки, но совершенно *бессознательно*. Между тем школа, развивая своих учеников умственно, имеет целью *осмыслить* жизнь массы, которая живет исключительно подражанием и привычкою. Язык, составляющий резкое отличие человека от животного, представляет отражение его жизни; осмыслить употребление языка — значит осмыслить и жизнь, — одно с другим тесно связано. Поэтому обязанность школы по отношению к языку не ограничивается усовершенствованием привычки владеть им: она должна привести своих учеников *к сознанию того, что они делают бессознательно*. Явления языка, как и вообще явления природы, не случайны и бессмысленны, но представляют известную последовательность, связность, правильность — и эту-то разумность явлений языка раскрывает грамматика. Вместе с тем она устанавливает определенные практические правила для устного и письменного употребления

языка, не выдумывая их, не навязывая языку, а основывая на той правильности, последовательности, связности его явлений, которую она раскрывает. Грамматическое изучение языка может иметь различный объем, смотря по продолжительности учебного курса и по степени развития учеников, но не может быть вовсе исключено из учебного курса, задавшегося не узкою практическою целью, а развитием и приготовлением учеников к самообучению. Да и не расчетливо бы поступила школа, исключая его из своего курса: привести в сознание ученика то, что он делает бессознательно; какое же может быть более сильное средство для развития человеческой мысли?

А сила этого средства еще увеличивается тем, что здесь дело идет об орудии мысли, без которого невозможна, невысказана сама мысль. Обойти это средство было бы непростительной ошибкой, необъяснимой близорукостью.

...Метод грамматического изучения языка в народной школе должен быть тот же, что и во всем начальном обучении. В основание должны быть положены собственные *наблюдения* детей, руководимые вопросами учителя, целесообразно направленными, и *выводы* собственного ума учащихся — при помощи учителя. В последовательности изучения здесь, как и везде, должно переходить от ближайшего, простейшего и наглядного к более отдаленному, сложному и отвлеченному.

...Следует помнить необходимые правила: а) чтобы всякое грамматическое знание выводилось из *разбора* примеров *самими* учениками, лишь при помощи учителя; б) чтобы всякое знание подкреплялось подбором *примеров*, придумываемых или выбираемых из книги *самими* учениками, и сопровождалось устными и письменными *упражнениями*; в) чтобы ученики занимались не заучиванием терминов и правил, а приобретали *понятия* путем обобщения целой группы явлений, бывших предметом их наблюдения; термины же являлись бы только ради удобства, как краткие и общепринятые обозначения понятий; г) чтобы каждое новое грамматическое знание приведено было *в связь* с другими, добытыми прежде, а совокупность их все более укрепляла в детях *сознательное отношение* к языку, как средству и орудию для выражения мысли; д) чтобы в разработке грамматического материала не вдаваться в поспешность: дело не в том, чтобы ученики узнали много, но чтобы все сообщенное, или, лучше сказать, добытое ими — было *понято* и *усвоено* вполне...

## АРИФМЕТИКА

Практическое значение арифметики, как умения быстро и правильно считать для решения разнообразных житейских задач, очевидно для всякого. Поэтому даже люди с самым узким



взглядом на учебное дело, отрицая геометрию, рисование, пение и многое другое, как дело, по их мнению, совершенно бесполезное, за арифметику стоят горой. Но это практическое значение ее далеко не единственная причина, почему арифметика должна быть признаваема за один из основных предметов в школе с общеобразовательной задачей: она обладает большой развивающей силой. Эта сила арифметики вытекает из той ее особенности, что она изучает самые простые, точные, определенные отношения предметов, не зависящие ни от каких разнообразных свойств этих предметов, не подлежащие никаким сомнениям, не допускающие никакой двойственности в суждениях, ни малейшего разногласия в решении вопросов, — отношения *числовые*. Правда, что этот определенный материал в то же время представляется совершенно отвлеченным, но зато он познается умом полнее и точнее материала вещественного с его бесчисленными свойствами и изменениями. Исследуя материал отвлеченный, но совершенно точный, арифметика дает ряд безусловных истин, вытекающих одна из другой, не допускающих никаких исключений или ограничений, выдвигая их в очевидной и строгой последовательности. Развивающийся ум, переходя от одной истины к другой, в арифметике может сознательно, твердо, самостоятельно подниматься с одной ступени на другую. Всякий вывод здесь доказывается безусловно и несомненно, без зависимости от частных фактов, и легко прилагается к разнообразнейшим частным фактам. Поэтому-то справедливо говорят, что арифметика приучает ум к строго логическому мышлению. Что касается отвлеченности материала, изучаемого арифметикой, это свойство его имеет свою важность в деле обучения: оно дает возможность учителю, начиная счетом действительных предметов, находящихся перед глазами детей, постепенно вводить их мысль в область отвлеченного мышления, без насилия и скачков, путем естественным и легким. Но для этого, конечно, необходимо начинать дело не сообщением общих понятий, а вести его так, чтобы эти понятия вырабатывались у детей из частных представлений путем самостоятельного отвлечения и самостоятельной работы: начала наглядности и самообучения в арифметике также важны, как и во всяком учебном предмете элементарного курса.

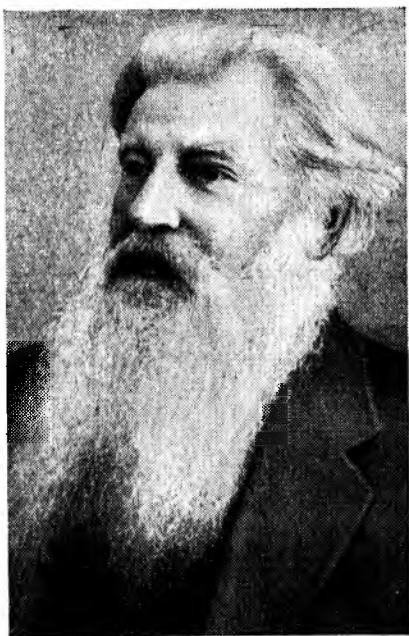
...Сила арифметики действительна, вполне плодотворна только при том всестороннем развивающем влиянии, которое принадлежит другим учебным предметам...

О практическом значении арифметики в жизни и науке я не буду распространяться, так как всякому понятна выгода, соединенная с умением хорошо, правильно и быстро считать, уметь приложить арифметические действия к практической жизни и к области других знаний: это умение помогает и практику-строителю определить количество материалов и затрат для постройки

ки, и ученому-статистику определить, напр., среднюю жизнь человека, при известных условиях, и артисту-музыканту сознательно справиться с известным сочетанием звуков.

...Важное значение в преподавании арифметики имеют *практические задачи*, если они содержат в себе живой материал для упражнения мышления учеников и если решение их не превышает развития и степени понимания детей, но и не слишком легко для них. Дети любят решать задачи, но если они слишком легки, то скоро надоедают, да и не ведут вперед развития учеников: если трудны — отбивают охоту и опять-таки не развивают, а убивают детскую пытливость и любознательность.

**Д. И. ТИХОМИРОВ**  
**(1844—1915)**



**ДМИТРИЙ ИВАНОВИЧ ТИХОМИРОВ**, прославленный «учитель учителей», прогрессивный деятель народного образования, родился 24 октября 1844 г. в селе Рождествено Костромской губернии, в семье сельского священника.

В 1854 г. Тихомиров был отдан в Костромское духовное училище, которое окончил в 1858 г. В том же году он был определен «на казенный счет» в Ярославское военное училище.

«...Личные наклонности и симпатии к учительской и вообще педагогической деятельности»<sup>1</sup> привели Тихомирова к тому, что по окончании курса Ярославского военного училища в 1860 г. он, как лучший ученик, был переведен в Петербург в учительские классы.

А через два года, в 1862 г., его перевели в Москву в военную учительскую семинарию, которая считалась одним из лучших педагогических учебных заведений.

В учительской семинарии были сильны демократические стремления, вызванные к жизни общественно-педагогическим

---

<sup>1</sup> Тихомиров Дмитрий Иванович, Автобиографический очерк, ж. «Педагогический листок», 1901, кн. 6, стр. 746.

движением 60-х годов. В ней преподавали такие известные педагоги и методисты, как Гольденберг, Стоюнин, Егоров, Гедике. Семинария оказала благотворное влияние на Тихомирова и оставила у него хорошие воспоминания. В своей автобиографии он писал: «...Военная по названию, но чуждая всякой «военщины», свободная по духу семинария..., давая своим воспитанникам солидное образование, общее и специально-педагогическое, знакомя их с «новым словом» в области гуманного и разумного воспитания и учения детей..., заботливо воспитывала в будущих педагогах страх перед всяческой рутинной, благоговейную любовь к своему труду и неуклонное стремление к совершенствованию себя и своего ответственного и великого дела воспитания и учения юных поколений»<sup>1</sup>.

В 1866 г. Тихомиров окончил семинарию и как лучший выпускник был оставлен при начальной школе семинарии в качестве образцового учителя. Об этом периоде своей педагогической деятельности (1866—1877) он отзывался с большим удовлетворением, отмечал, что преподавательская практика в образцовой школе имела решающее значение для всей его последующей трудовой жизни: «...ответственная показательная роль «образцового учителя» ежечасно обязывала стоять на высоте своего положения, совершенствуя себя и свое дело»<sup>2</sup>. Именно в этот период Тихомиров выработал основные приемы и принципы обучения родному языку, которые в дальнейшем развивались и углублялись им.

По окончании семинарии Тихомиров вместе с товарищами-учителями организовал при московской фабрике Ф. С. Михайлова вечернюю школу для рабочих, которая послужила потом образцом для других школ в городе и под Москвой.

Работа в вечерней школе дала Тихомирову возможность познакомиться с выдающимися деятелями Москвы и открыла ему доступ в Московский Комитет грамотности, в действительные члены которого он был избран в 1870 г., а в пожизненные — в 1893 г. Это обстоятельство еще больше расширило сферу педагогической деятельности Тихомирова.

С 1870 по 1874 г. Тихомиров руководил занятиями по русскому языку на педагогических курсах при Московской городской думе. В 1872 г. он стал преподавателем методики русского языка и руководителем практических занятий слушательниц-учительниц на постоянных педагогических курсах в Москве. С тех пор в течение 43 лет Тихомиров не прерывает своей работы на этих курсах.

Любимому детищу — педагогическим курсам — Тихомиров

---

<sup>1</sup> «Русские ведомости». Сборник статей. Отдел второй, 1863—1913 гг. М., 1913, стр. 175.

<sup>2</sup> Там же.

отдавал все свои лучшие силы, а впоследствии и значительную часть своего состояния. На его деньги было построено здание Педагогических курсов<sup>1</sup>. В 1913 г. курсам по ходатайству «Общества воспитательниц и учительниц» и совета курсов было присвоено имя Д. И. Тихомирова.

Наряду с работой на постоянных педагогических курсах Тихомиров участвует в качестве руководителя и лектора на летних учительских курсах и съездах в Москве и во многих других городах.

Широко был известен Тихомиров и как издатель. Он составлял и издавал учебники и учебные пособия для начальной школы, руководства для учителей, среди которых особое значение имеет книга «Чему и как учить на уроках родного языка».

Педагогические сочинения и учебники Тихомирова в период с 1870 по 1915 г. выдержали от 3 до 160 изданий, а общий тираж вышедших учебных книг Тихомирова составляет более 13 миллионов экземпляров.

С 1894 г. Тихомиров редактировал журнал «Детское чтение» (с 1906 г. переименован в «Юную Россию»). К сотрудничеству в нем он сумел привлечь таких писателей, как Д. Н. Мамин-Сибиряк, В. Г. Короленко, А. П. Чехов, К. М. Станюкович. Он также редактировал и издавал журнал «Педагогический листок», в котором, кроме работ Тихомирова, печатались статьи таких известных педагогов, как Бунаков, Н. Чехов, Блонский, Ельницкий. Издание «Педагогического листка» преследовало, по словам Тихомирова, цель: «...ответить духовным потребностям начального учителя в отношении общего и специального педагогического образования»<sup>2</sup>. С этой же целью Тихомировым было предпринято издание серии книг для учителя — «Учительская библиотека».

Общественно-педагогическая деятельность Тихомирова была очень разнообразной. К сказанному выше добавим: он сотрудничал в учебном отделе Общества распространения технических знаний, в Комиссии по устройству народных чтений, в Московском педагогическом обществе, в Обществе народных университетов, создал в Москве «Общество попечения о детях народных учителей». Кроме того, он осуществлял широкую деятельность в качестве гласного в городских и земских учреждениях.

Умер Д. И. Тихомиров в 1915 г.

Многолетняя педагогическая деятельность Тихомирова была связана главным образом с начальной школой. В разработке вопросов начального обучения он был последователем и про-

---

<sup>1</sup> Теперь это одно из основных зданий Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина.

<sup>2</sup> Тихомиров Дмитрий Иванович, Автобиографический очерк, ж. «Педагогический листок», 1901, кн. 6, стр. 760.

должателем дела К. Д. Ушинского. В своей автобиографии он писал: «Решающее влияние на все направление моей педагогической деятельности имели труды великого нашего учителя К. Д. Ушинского. Статьи его, особенно же «О труде», восторженно читались и перечитывались много раз; его «Родное слово» и «Детский мир» буквально выучены наизусть. «Руководство к «Родному слову» было в течение многих лет моей настольной книгой»<sup>1</sup>.

Тихомиров, как и Ушинский, выступал за общеобразовательную, всеобщую, бессловную школу, воспитывающую в своем ученике прежде всего человека. Он также считал, что специальное и профессиональное образование должно быть построено на основе общего образования.

Главной задачей начальной школы, по глубокому убеждению Тихомирова, должна быть подготовка ученика к жизни. «Современная школа, как и школа Ушинского, — говорил Тихомиров, — ставит себе задачу подготовить ученика не к выпускному школьному экзамену, а к вступительному в действительную жизнь испытанию; школа должна быть подготовительным классом к разумной и доброй жизнедеятельности... Подготовка к такой жизни — самостоятельной и трудовой, разумной и нравственной, личной и общественной — и составляет основную задачу современной школы»<sup>2</sup>.

Для подготовки к такой жизни нужно «дать учащимся первоначальные основы нравственного, умственного и физического воспитания, выработать умения, навыки и привычки, важные для будущего в образовательном и жизненно-практическом отношении»<sup>3</sup>. Особенно большое значение он придавал выработке умения читать и самостоятельно работать, а также выработке навыка и привычки трудиться.

Важное значение для подготовки учащихся к жизни, по мнению Тихомирова, имеет развитие всех способностей ученика. Школа не может все предвидеть и дать рецепты на все случаи жизни. Ученик же, у которого будут развиты ум и чувства, способность и охота к дальнейшему приобретению знаний и впечатлений, найдет, как поступить в том или ином случае.

Исходя из задачи, стоящей перед начальной школой, Тихомиров решает вопросы чему учить? и как учить? в начальной школе.

Отвечая на вопрос — чему учить? — Тихомиров называет такие области знаний, как природоведение, «человековедение»,

---

<sup>1</sup> Тихомиров Дмитрий Иванович, Автобиографический очерк, ж. «Педагогический листок», 1901, кн. 6, стр. 749.

<sup>2</sup> Д. И. Тихомиров, Современные задачи начальной школы, М., 1911, стр. 12.

<sup>3</sup> Д. И. Тихомиров, Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе, М., 1914, стр. 15.

история, география, художественная литература. При этом он высказывался против наметившейся тогда тенденции обособления и специализации на первой ступени обучения таких предметов, как география, естествознание, история; отстаивал идею Ушинского о том, что основным, всеобъединяющим предметом в начальной школе должен быть родной язык.

Отвечая на вопрос — как учить? — Тихомиров, развивая мысли Ушинского, говорит о двух основных путях и о двух основных источниках духовного развития человека и определяет дидактические условия и правила успешного первоначального обучения.

Первый путь духовного развития человека — это путь непосредственного, самостоятельного и самостоятельного развития; второй путь — путь духовного общения с другими людьми, путь заимствования и усвоения от других людей духовных их богатств.

Первый источник, откуда человек черпает материал для своего духовного развития, — непосредственные наблюдения — восприятия из окружающего, второй источник — опосредованное восприятие через слово, устное или письменное.

Тихомиров показал, что оба пути и оба источника дополняют и обогащают друг друга, неизбежны и необходимы для правильного развития человека.

Более детально и интересно Тихомиров разработал второй путь духовного развития ребенка — через слово, и особенно печатное слово. Это обстоятельство объясняется тем, что Тихомиров придавал большое значение книге в дальнейшем самообразовании подрастающего поколения. Поэтому проблема объяснительного чтения для Тихомирова выступает как дидактическая и педагогическая, суть которой в приготовлении учащихся к дальнейшему самообразованию.

Придавая большое значение умению читать в широком смысле слова, Тихомиров глубоко, интересно и своеобразно разработал вопросы объяснительного чтения, уделяя при этом особое внимание приемам обучения детей толковому, т. е. сознательному, самостоятельному и выразительному чтению<sup>1</sup>.

Исходя из задачи начальной школы и особенностей духовного и физического развития детей, Тихомиров разработал основные дидактические условия и правила, обеспечивающие успешность первоначального обучения.

Основой первоначального обучения, по Тихомирову, должна быть наглядность обучения. Но наглядностью не исчерпывается обучение, говорил он. Ребенку присущи и способность, и потребность отвлечения. Для того чтобы первоначальное обучение способствовало духовному развитию детей и поднимало

---

<sup>1</sup> См. в настоящей книге стр. 143—194.

их на более высокую ступень этого развития, оно должно идти от наглядного, реального, конкретного к отвлеченному.

Слѣдующим условием является соответствие учебно-го материала как по своему содержанию, так и по форме, целям и степени умственного и нравственного развития учащихся. Для выполнения данного условия необходимо осуществление элементарного обучения в строгой системе. Преподавание, по Тихомирову, должно проводиться не в научной, а в педагогической системе. Тихомиров так раскрывает сущность педагогической системы: «Только то знание легко воспринимается, надолго и прочно усваивается, которое присоединяется к другим, близким к нему, однородным и тесно связанным с ним, уже известным знаниям... В элементарном курсе весь материал, по возможности, должен быть расположен в таком порядке, чтобы последующее вытекало из предыдущего. Возможен и желателен переход от известного к неизвестному, от известного к известному...»<sup>1</sup>. В книге «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» Тихомиров дополняет сказанное указанием таких еще правил, обеспечивающих преподавание в педагогической системе: переход от простого к сложному, от легкого и доступного к трудному. Он не только называет эти правила, но и раскрывает, что значит известное и неизвестное, легкое и доступное для ребенка, а также дает ценные указания относительно использования этих правил в педагогической практике.

Тихомиров указал на значение самостоятельности учащихся в учебном процессе и на то, как нужно организовать его, чтобы развивалась самостоятельность детей<sup>2</sup>. Он, как и Ушинский, считал, что, для того чтобы содействовать пробуждению и развитию самостоятельности учащихся, необходимо правильно распределять труд между учителем и учеником. Этого можно достигнуть, по его мнению, правильным методом. Критикуя метод сообщения учащимся готовых знаний, Тихомиров приходит к выводу о необходимости использовать в практике катехизический метод обучения. Сущность этого метода «в беседе учителя с учениками», в том, что «он не передает им прямо знания», а при помощи «искусно поставленных вопросов доводит учеников до открытия какой-либо истины...», или «доводит до выводов и заключений»<sup>3</sup>.

Пробуждению и развитию самостоятельности учащихся, как правильно подчеркивает Тихомиров, в высшей степени содействует самостоятельное решение учащимися учебных задач,

<sup>1</sup> Д. И. Тихомиров, Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку, изд. 15, 1913, стр. 20.

<sup>2</sup> См. в настоящей книге стр. 125—126, 134—135, 140—143, 171—173 и др.

<sup>3</sup> Д. И. Тихомиров, Обучение в народной школе, ж. «Народная школа», 1872, № 1, стр. 32. В настоящей книге стр. 126.



поэтому в его книгах отводится большое место различным самостоятельным работам учащихся, отмечается, что непременным условием развития самостоятельности детей является воспитание у них охоты и любви к учебному труду.

Среди дидактических условий, обеспечивающих успешность первоначального обучения, Тихомиров выдвигает прочность усвоения знаний, постепенность и логическую последовательность, которые должны быть реализованы во всем: в подборе и расположении материала, в постановке вопросов и учебных задач перед учениками, в выборе приемов обучения и в оказании помощи учащимся со стороны учителя<sup>1</sup>.

Через все высказывания и труды Тихомирова проходит мысль о необходимости развивать логическое мышление детей. На практическом материале он показывает, как нужно учителю строить обучение, чтобы успешно решить эту важную задачу<sup>2</sup>.

## ИЗ СТАТЬИ «ОБУЧЕНИЕ В НАРОДНОЙ ШКОЛЕ»

«Обучение в народной школе» — одна из первых работ Д. И. Тихомирова, опубликованная в 1872 г. в журнале «Народная школа». Уже в этой статье Тихомиров предстает перед нами «вполне зрелым педагогом, с установившимися взглядами на общие задачи народной школы в области обучения родному языку и на вопросы постановки уроков объяснительного чтения» (Е. И. Кореневский).

В статье Тихомиров рассматривает ряд вопросов: задача народной школы, задачи чтения и письма в начальной школе, катехизация, наглядное обучение, письмо, объяснительное чтение.

Уже в этой ранней статье Тихомиров указывает, что задачей народной школы является подготовка детей к жизни. Излагая взгляды на методику объяснительного чтения, он подчеркивает, что основным в работе над прочитанной статьей должно быть выяснение главной мысли статьи путем выделения и разбора мыслей второстепенных, что работа над развитием логической мысли учащихся должна находиться в центре внимания учителя при проведении уроков объяснительного чтения. Эти высказывания, составляющие сущность и особенность тихомировской методики объяснительного чтения, получили развитие в последующих его методических работах, в первую очередь в таких, как «Опыт плана и конспекта элементарных занятий по родному языку» и «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе».

Ниже публикуется один раздел статьи «Обучение в народной школе» — «О катехизации». Этот вопрос наиболее полно, интересно и глубоко изложен именно в данной статье. Положительным является то, что к рассмотрению катехизации Тихомиров подходит с позиций глубокого знания психологических особенностей детей, особенностей их познавательной деятельности.

## О КАТЕХИЗАЦИИ

...При преподавании вообще, и при занятиях с детьми в особенности, огромное значение имеет форма преподавания. Если

<sup>1</sup> См. в настоящей книге стр. 128—129, 135, 140—143, 152, 155 и т. д.

<sup>2</sup> См. в настоящей книге стр. 128—130, 134—137, 139—145, 152—153, 164—165, 168, 194—208 и др.

бы я, занимаясь с детьми в школе, разъясняя им какую-либо мысль, вздумал говорить с ними так, как говорил бы о том же предмете с людьми взрослыми и развитыми, то, без сомнения, дети меня не поняли бы, и мои разъяснения оказались бы пустым препровождением времени. Это, конечно, зависело бы и от того, что в моей речи могли встретиться слова и обороты, непонятные для детей, не позволяющие им уразуметь то, что я говорю. Но и по устранению этой причины я все-таки был бы не понят детьми. Мышление детей настолько еще слабо, что они не в состоянии последовательно следить за ходом моих мыслей, отличать главное от второстепенного, останавливать особенное внимание на первом, удерживать в голове все положения, на основании которых потом я сделаю вывод — заключение. Внимание детей еще не вполне принадлежит делу, оно то и дело отвлекается от главного предмета — учитель же должен сосредоточить его исключительно на одном, вполне овладеть им, не давать отвлекаться в стороны. Внимание детей до того слабо, что им нужно много усилий, чтобы не потерять его; и несмотря на все свои старания, ребенок теряет эту силу, теряет способность быть внимательным, следить за мыслями учителя, — потому что это превышает его силы. Учитель должен поэтому своим преподаванием всегда поддерживать внимание учеников, знать границы, за которые не следует переходить. Ученик в каждый момент объяснения должен вполне и совершенно правильно понимать учителя, иначе он не усвоит объясняемого; и учитель обязан найти средство, чтобы в каждый момент знать, понимает ли его ученик и как он понимает объясняемое.

Наконец, недостаточно, если ученик только воспримет известные знания, если только запомнит их со слов учителя. Такие знания бесплодны, они всегда будут оставаться в голове ученика чужою собственностью, ученик не в состоянии будет располагать ими по своему желанию, так как они пришли к нему извне, со стороны, — вложены в голову учителем и остаются в ней неподвижно, одиноко, не вступая в духовное родство с остальным запасом сведений. Отсюда вытекает, что учитель должен вести свои занятия таким образом, чтобы ученик как бы самостоятельно доходил до приобретения знаний, вырабатывал бы их при участии своего сознания, всего прежнего, однородного с новым, запаса знаний, чтобы приобретенное чрез это не стояло особняком, а связывалось бы с прежним, переработанным, усвоенным; чтобы ученик владел знаниями не по праву только простого механического запоминания, а по праву полного всестороннего понимания, — мог бы обсудить воспринятое, как бы отделиться от него, встать в сторону и посмотреть — что оно, каково оно?

Каждый по собственному опыту знает разницу между мыслями, воспринятыми от других, но не вполне усвоенными, и мыслями, до которых мы доработались сами, хотя и при помощи

**других:** только последние — наша собственность, только последние мы знаем всесторонне и докажем их справедливость.

То же самое должно быть и с ребенком: учитель ставит его в такое положение, что дает ему возможность дойти до открытия какой-либо мысли, до всестороннего ее понимания и усвоения.

Вот почему в настоящее время признаются ненормальными те занятия, где говорит и объясняет учитель, а ученики только слушают его, где нет катехизического метода. Метод этот состоит в беседе учителя с учениками. Учитель занимается с десятками учеников, как с одним. Он не передает им прямо знаний, не толкует, а выспрашивает посредством искусно поставленных вопросов, доводит учеников до открытия какой-либо истины, развивая знания на основании тех знаний, опытов, которые есть в ученике: если же таковых нет, то дает факты и на основании их, заставляя учеников делать сопоставления, сравнения — доводит до выводов и заключений.

С внешней стороны занятия эти представляются в таком виде: все ученики сидят спокойно, каждый из них — внимание. Учитель предлагает классу вопрос, каждый из учеников, со стороны видно, думает, соображает, каждый полон желания поскорее других дать ответ на предложенный вопрос. Вот поднимается одна рука, другая, третья — большая часть учеников решила вопрос и заявляет о том учителю; учитель спрашивает одного, другого, — вопрос решен, ответ приведен в надлежащую форму, исправлен и пополнен; — предлагается другой вопрос, третий и т. д. Сам учитель с наименьшим напряжением участвует в этой работе, он сам как бы в первый раз решает этот вопрос, в нем совершается тот же процесс, как и в ученике, работа эта его также волнует и занимает, но в то же время он зорко следит за классом, он видит каждого из учеников, глаза каждого ученика устремлены на него, он видит и знает, какой ученик вполне отдался делу, какой только вид показывает, что занят делом; он знает, у кого работа идет успешно и кто затрудняется в ней, кто хочет, спешит поскорее решить вопрос, поскорее дать ответ учителю, и кто только выжидает, чтобы поскорее другие подняли руки. Учитель — хозяин класса, но в то же время и ученики составляют одно целое. Учитель делает все, чтобы никто из класса, даже и слабейшие, не считали себя вправе отклониться от работы: он видит затруднения и устраняет их, он видит в ученике невнимательность и заставляет его быть внимательным — взглядом, знаком обличает его в рассеянности, предложив ему вопрос, на который тот не в состоянии ответить, — привлекает всех к работе, давая возможность отвечать и слабейшим, одобряя их удачные ответы, поощряя на дальнейшую работу, — он дает понять ученикам полное торжество в деле, полное усвоение требуемого, дает почувствовать, что они решили нелегкую задачу,

что они смело и твердо, с уверенностью в своих силах, идут по прямой дороге к уразумению разъясняемого.

Но для того чтобы усвоить себе катехизический метод, чтобы этот метод достигал своих целей, чтобы беседы учителя не превратились в пустое препровождение времени, для этого учитель должен ясно сознавать в каждую минуту занятий: а) чего хочет он достигнуть и б) какими средствами можно достигнуть требуемого? Кроме того, нужен навык, постоянное внимательное отношение к делу, критика над самим собой. Только при соблюдении всех этих условий учитель может надеяться выработать в себе способность правильно вести беседы, развивая при этом своих учеников.

При ведении катехизической беседы учитель посредством вопросов доводит ученика до понимания известной мысли. Чем же он должен руководствоваться при этом? Какие правила применимы при определении точки отправления? Здесь было бы чрезвычайно трудно указать правила для каждого данного случая; я укажу только на некоторые общие положения, которых должен придерживаться учитель и которые должны влиять на план беседы, и затем перечислю общепринятые правила, которым должны удовлетворять вопросы учителя.

Все то, что находится перед глазами ученика, что доступно чувствам ребенка, что просто и несложно, то всего и понятнее ему. Поэтому учитель должен переходить от известного к неизвестному, от чувственного к отвлеченному, от простого к сложному.

Эти положения обязывают учителя как можно ближе ознакомиться с своими учениками, знать их силы, степень развития, круг мыслей, запас опытов и знаний и проч. Он обязан это сделать для своей собственной пользы и для пользы детей: в противном случае он будет стараться объяснить то, что понятно без объяснений и наоборот, и, таким образом, только попусту потратит время.

При занятиях учитель посредством вопросов имеет в виду довести учеников до составления какого-либо нового понятия или до усвоения незнакомого мысли. Каждое понятие, каждая мысль состоит, так сказать, из частей — частных понятий и мыслей, что может быть дано ученику — или из прежних опытов, или же самим учителем. С этих-то частных понятий и мыслей и начинает свое дело учитель; они-то прежде всего и должны быть вполне усвоены учеником. Но каждое такое понятие, кроме того, что нужно для составления нового понятия, имеет в себе и то, что в новое понятие не входит; учитель обращает внимание детей на те стороны, которые нужны для составления нового понятия, и из соединения их и получается новое, неизвестное до того ученику понятие, новая мысль. Переход от старого известного к новому неизвестному должен быть строго определен,

**и это** должен чувствовать и ученик, — он должен понимать тот **путь**, по которому идет, и обнимать своим воображением все **пройденное**. Выше было замечено, что новое понятие часто **слагается** из старых, известных уже ученику понятий. Эти понятия **ребенок** почерпает из разговоров, из чтения, из собственных **опытов** и наблюдений, а потому они часто бывают неясны, неопределенны, односторонни, и учитель в этом случае должен, сколько возможно, исправить это, чтобы иметь возможность вывести новое понятие.

Учитель должен при обучении обращаться и к чувственным созерцаниям.

Учитель воскрешает в голове ученика уже сложившиеся понятия посредством вопросов, указывающих на какой-либо главный признак понятий, вызывает на воспоминание об этом признаке сходством, противоположностью и пр...

### **Свойство вопросов при катехизации<sup>1</sup>**

Каждый вопрос, предлагаемый учителем ученикам, должен иметь точную и определенную цель: в беседе не должно быть ни одного лишнего вопроса, ни одного такого, который можно было бы выпустить; каждый из них должен быть таков, что выпусти его, и цель учителя не будет достигнута. Никакие побочные соображения не должны руководить учителем при ведении беседы: он ставит себе одну известную цель, и все вопросы служат к достижению только одной этой цели.

По отношению между собою вопросы должны быть строго последовательны и логичны: если ответ ученика верен, то последующий вопрос должен быть тесно связан с этим ответом, должен вытекать из него или быть ему противоположным, представлять сравнение, подкрепление, быть причиной или его следствием.

Скачков здесь не допускается; бессвязность вопросов затрудняет ход дела, бросает внимание ребенка от одного предмета к другому, не давая возможности остановиться, сосредоточиться на чем-либо одном. Бессвязность вопросов ставит ученика в положение слепого: он не знает, куда будет направлен его следующий шаг; ученик будет бессознательно повиноваться только вам, учителю, не принимая в этом надлежащего участия. Бессвязность вопросов вредит усвоению и пониманию вывода: ученик должен запомнить все то, над чем останавливает его внимание

---

<sup>1</sup> Д. И. Тихомиров на основе собственного опыта детально разработал требования к вопросам учителя и методику задавания их, что имело большое значение для начинающих, малоопытных учителей.

Указанные в статье требования к вопросам учителя сохранили свою практическую значимость до настоящего времени. (Примеч. составит.)

учитель, и это запоминание не облегчается ребенку пониманием, сознанием сущности запоминаемого, необходимости его связи с предыдущим. Строго определенная последовательность, без сомнения, помогает и усвоению, приучает сверх того ребенка к строгому логическому мышлению.

Каждый вопрос учителя представляет собой задачу. Задача эта должна быть настолько легка, чтобы ученик в состоянии был разрешить ее, и настолько трудна, чтобы решение это потребовало от него известного напряжения ума. В первом случае — непосильная работа убедит ученика в его неспособности, невозможности выполнения ее и отобьет таким образом всякую охоту к занятиям, породит апатию; во втором — слишком легкие вопросы заставят думать ученика, что работа не стоит полного внимания, и в ученике, как результат этого, появляется небрежное отношение к делу, рассеянность.

К последней категории принадлежат между прочим все те вопросы, которые вызывают ответы: *да, нет*, или же ответ служит только повторением вопроса, или наконец — *доскаживает* мысль, не оконченную в вопросе. Иногда учитель прибегает при занятиях к таким вопросам, но только там, где это вполне необходимо, или же на первое время занятий с учениками.

Вопросы учителя должны быть ясны и вполне понятны для учеников. В них не должно встречаться слов устарелых, двусмысленных, иностранных. Слова новые, незнакомые ученикам, должно вводить осторожно, по мере ознакомления и усвоения их учениками. Учитель избегает сложных вопросов: неокрепнувший ум ребенка еще не в состоянии обнять такого вопроса, разобраться в нем, открыть, что дано и чего следует искать, а потому сложный вопрос, хотя и составленный из слов, понятных ученику, делается для него непонятным. Вопрос будет непонятен и тогда, когда он недостаточно точен, когда он вызывает не один, а несколько ответов, когда не бросается прямо в глаза, что же требует этот вопрос, а потому вопросы при своей краткости должны быть строго точны и определены. В противном случае в ученике рождается недоверие к самому себе, — нерешительность — по какому пути идти к решению задачи, а это замедляет ход работы, ослабляет в детях энергию. Не нужно забывать, что дети на первое время бывают и робки, и недогадливы: часто самый простой, самый легкий вопрос ставит их в тупик, они теряются, отвечают недепостью, предполагая, что вопрос необыкновенно труден, касается неизвестных ребенку предметов. Учитель помогает в этом случае ученику, уничтожает его робость, сомнение, вселяет уверенность, ставит в определенное положение, указывает то, на чем он должен сосредоточить свое внимание. Всего этого достигает учитель, сверх указанного выше, — голосом, мимикой. Монотонные вопросы сде-

**лают** детей сонливыми, уничтожат в них бодрость, силу; холодное, ничего не выражающее лицо учителя не воодушевит детей, не привлечет их к занятиям, не рассеет их сомнений, не подкрепит, не уяснит вопроса. Желая возбудить в классе общий интерес, привлечь к занятиям всех учеников, учитель с своим вопросом обращается не к отдельным личностям, а ко всему классу: для каждого из учеников обязательно решение вопроса. Только тогда, когда большинство класса решит вопрос, учитель называет фамилию ученика, который должен дать ответ на предложенный вопрос, но это все-таки не снимает с остальных обязанности следить за занятиями: иногда учитель, не дав знать ответившему, верен или нет его ответ, обращается к другому, третьему ученику за решением того же вопроса: иногда заставляет другого ученика исправить, доказать, подкрепить, разъяснить ответ первого и проч.

Ответы неточные, в которых видно понимание ученика, при неумении выразиться правильно, не оставляются учителем без внимания: посредством наводящих вопросов учитель доводит ученика до правильного ответа. Учитель не должен упускать ни одного случая, могущего навести ученика на правильный ответ, он не должен добиваться, во что бы то ни стало, прямо получить от учеников удовлетворительный ответ, — это не так легко, для достижения этого нужен навык учеников; учитель всегда должен быть наготове помочь мышлению ребенка посредством наводящих вопросов.

Учитель, не останавливающийся на таких ответах, в которых видно хотя бы и смутное понимание дела, только затруднит себя и детей, отобьет у них охоту и расположение к занятиям; известно, что успех, удачи воодушевляют, возбуждают; и плохой ученик, возбужденный ответом, который принят учителем, удивит потом своей сообразительностью, даст такие ответы, которых от него нельзя было ожидать. Вот почему у хорошего учителя никогда не будет тупых учеников; на уроках такого преподавателя трудно бывает заметить особенно отстающих.

То же самое нужно заметить и относительно исправления ошибок против языка. Нет сомнения, что подобного рода ошибки должны быть исправляемы учителем. Но если всегда строго придерживаться этого правила, если при каждой такой ошибке учитель сочтет за необходимое добиваться ее исправления самим учеником или же его товарищами, тогда он не много сделает в течение урока,— все время уйдет на исправление,— это одно; а с другой стороны, всякое отклонение в сторону тормозит занятие, ослабляет внимание, охлаждает настроение класса... Поэтому учитель не будет придиричив к ответам: — что не особенно важно, то он и оставит без внимания, а иное исправит и сам, повторив ответ ученика в правильной форме. Относитель-

но требования от учеников так называемых полных ответов<sup>1</sup> замечу, что и в этом многие учителя впадают в крайность, требуя подобных ответов от детей всегда и везде. На уроке, когда учитель доводит учеников до понимания какой-либо мысли, бывают такие моменты, что пропусти одну секунду, отвлеку, остави ученика хоть на одно мгновение, и все дело потеряно, вся работа пропала даром, напряжение лопнуло, и учитель не в силах больше собрать внимание класса. Кто же в подобную минуту решится требовать полных ответов? Здесь не место и не время придерживаться этого требования. Да и в обыкновенное-то время постоянное выполнение этого требования приводит к нелепым ответам; ученикам приходится отвечать так, как никто, нигде, никогда не говорит. Часто полными ответами прикрывается отсутствие дела; ученик, повторяя в своем ответе вопрос учителя, только в другой форме, думает, да и постороннему наблюдателю так кажется, что он делает трудное дело; в сущности же, очевидно, он ровно ничего не делает, а только повторяет слова учителя, часто не понимая вовсе и значения их. Приучите отвечать учеников толково, обстоятельно, приучите их выражать мысль предложениями, а не короткими словами, не обращая внимания на то, будут ли в этих предложениях повторяться вопросы учителя или нет<sup>2</sup>. Повторение же вопроса нужно только иногда, но не всегда, только тогда, когда без этого ответ ученика или не будет понятен, или же не будет основателен. Так называемые полные ответы при постоянном их употреблении надоедают ученикам, лишая их возможности свободно выражать свои мысли, стесняя их раз навсегда определенной формой. В первые дни занятий, когда ученики затрудняются в приискании формы для ответа, полные ответы могут еще иметь некоторое значение, но и тогда все-таки не следует стеснять ученика, если он найдетсЯ ответить в другой форме.

Выше было замечено, что учитель вырабатывает в себе способность искусно вести беседу только при условии постоянного контроля над самим собой. Часто и у опытных в этом деле учителей бывает, что и хорошие из учеников не отвечают на предложенный вопрос, или же дают такой ответ, который, как кажется учителю, решительно не имеет никакой связи с предложенным вопросом. Такие и подобные этому случаи должны быть поучительны для учителя, должны служить для него уроком на будущее время и проходить мимо них, и оставлять их без вни-

---

<sup>1</sup> Полным ответом принято называть такой ответ, в котором повторяется вопрос учителя. (*Примеч. автора.*)

<sup>2</sup> Основным критерием оценки ответа ученика Д. И. Тихомиров считал не форму, а качество его содержания, поэтому он и требовал от учителя «приучать отвечать учеников толково», то есть основательно, разумно, дельно. (*Примеч. составит.*)



мания учитель ни в каком случае не должен. Преподаватель обязан тотчас же отыскать причину молчания, причину того, почему ученик ответил не на вопрос. Первое молчание ученика чаще всего бывает от того, что ребенок не понимает вопроса или же не имеет достаточно сил и внимания, чтобы вполне на нем сосредоточиться, вдуматься в него. Тогда преподающий или изменяет форму вопроса, или же ослабляет задачу, разделяя ее на части, заставляя ученика прежде решить эти части, а потом уже и все целое. Причины же неудачных ответов более разнообразны и не так легки для открытия их, как первые. Часто ребенок, слишком занятый какой-либо мыслью, не может оторваться от нее и тогда, когда учитель с классом давно уже покончил с нею, давно уже перешел совершенно к другому; под влиянием этого ученик отвечает кажущуюся нелепостью на вопрос учителя, касающийся совсем другого предмета, а не того, о котором думает ученик. Учитель часто сам вводит в заблуждение учеников, не давая им понять и чувствовать, где кончается одно и начинается другое; полагая, что речь идет все об одном и том же, ученики удивляются неопытного учителя кажущуюся несообразительностью, невниманием, отсутствием связи между вопросом и ответом. Учитель, работающий в известном направлении, увлекающийся этой работой, легко может не заметить, что его вопрос можно понимать различно, — иному ученику кажется в вопросе то, чего увлекающийся катехит и не подозревал, а потому он тотчас же и должен исправить свою оплошность. Иногда подобные ответы происходят и от того, что ученик не понимает того, что говорит или же понимает совершенно иначе, смешивает с чем-нибудь другим, ему тоже мало известным и проч. Причиной таких ответов бывает также неполное понимание прежде объясненного: учитель спрашивает — что такое подлежащее? — Ученик отвечает — *доска*. Оказывается, что при ознакомлении ученика с подлежащим, между другими примерами был и такой — *доска стоит в классе*, и ученик, не дошедши до понимания объясняемого, слил понятие о подлежащем с представлением о предмете, ему хорошо известном. Иногда на вопрос, требующий определения какого-либо понятия, ученик отвечает признаком частного представления того же предмета, ему хорошо известного: *что называется островом?* — спрашивает учитель; — *большие березы*, — отвечает ученик. Ответ не имеет смысла, но причина понятна: ребенок хорошо знает один остров, а на этом острове (он очень хорошо это помнит) прежде всего бросается в глаза группа красивых берез, — представление о березах слилось с представлением об острове, и вот получился нелепый ответ.

При занятиях чаще всего, конечно, учитель будет встречаться с неправильными ответами, но бывают случаи, когда слабый ученик удивляет учителя и противоположным — правильностью своих ответов на самые трудные вопросы. Учитель не должен

поддаваться самообольщению, приписывать успех умению вести дело: иногда ученик отвечает правильно, но совершенно наугад, дает ответ наудачу; в другой раз слабейший подслушает ответ более сильного товарища — соседа, который тот проговорил, готовясь ответить учителю. В подобных случаях учитель заставляет доказать ответ, оправдать его примером, разъяснить и проч.; тогда скажется, насколько ученик понимает то, что говорит.

При подобных занятиях ученик должен быть покоен, он не должен быть ничем раздражен, ничем посторонним взволнован. Нет сомнения, что это не всегда зависит от учителя... Но вместе с тем это обязывает преподающего сделать с своей стороны все, что он может, что от него зависит: не раздражать ничем вновь ученика и своими занятиями парализовать прежние раздражения, если таковые были. Если учитель будет постоянно **выказывать** свое недовольство по отношению к ученикам, если он будет требовать от них невозможного, если он будет смеяться над ошибками или же дозволит это товарищам, если свои замечания детям он будет делать в грубой форме, то, без сомнения, он всеми этими мерами оттолкнет детей от самого себя и от занятий, раздражит их, лишит возможности вполне отдаться делу. Если же учитель сумеет возбудить в ученике энергию, заставит его увлечься этим делом, полюбить его, находить в нем удовольствие, приятное для себя занятие, то этим самым парализуются и все другие посторонние, могущие мешать занятиям, влияния на ученика.

Для достижения всего этого каждый учитель употребляет свои средства; я укажу на те, коими я пользуюсь при подобных занятиях. Бесспорно, что самым важным условием для достижения указанных выше целей, служит полное внимание и любовь к делу самого учителя, что выражается во всем — в голосе и в мимике: ученик по голосу учителя слышит и трудность вопроса, и возможность его решения, и то напряжение, сосредоточенность, с какими учитель предлагает вопросы, выжидает ответа от учеников.

С самого начала беседы, приведя в порядок с внешней стороны класс, устранив все предметы, коими могут развлечь себя при занятиях ученики (карандаш, бумага, грифель и проч.), учитель начинает беседу голосом более тихим против обыкновенного, впрочем отчетливо и ясно, чтобы каждое слово его было понятно ученикам. На первое время он говорит несколько реже — растянутое обыкновенного; к ответу вызывает лучших учеников, от которых он надеется получить вполне правильный ответ, а потом уже мало-помалу втягивает в работу и слабейших. Самые вопросы с начала беседы должны быть не трудны, а потом, когда учитель вполне овладеет вниманием класса, вопросы эти делаются все труднее. Вообще учитель должен наблюдать,

чтобы между его вопросом и временем, когда он вызовет ученика для ответа, был достаточный промежуток, в который ученик был бы в состоянии приготовить ответ. Поспешность учителя будет иметь своим следствием невнимательность учеников, собьет их с толку, даст повод говорить наугад, не подумавши, и в конце концов все это породит беспорядок в классе, шалости, от которых трудно уже будет потом удерживать учеников. Если вообще посредством тона вопросов и величиной промежутков между вопросом и ответом можно поддерживать порядок в классе, то на первое время вполне необходимо этим же средством установить этот порядок: промежутки между вопросами и ответами в начале беседы должны быть длиннее обыкновенного; учитель вызывает ученика только тогда, когда убедится, что большинство класса привлечено к делу, с вниманием отнеслось к вопросу и решило его. Так, как я заметил, поступает учитель для того, чтобы привлечь к делу всех учеников класса, когда он уверен при этом, что вопрос таков, что на него в состоянии ответить каждый из учеников. Но другое дело, когда учитель дает вопрос и видит, что ни один, или очень немногие из класса готовы дать ответ, — тут выжидать нечего, учитель не должен длить тягостное молчание, не должен мучить учеников, а скорее переменить форму вопроса, поставить его так, чтобы ученики в состоянии были дать ответ. Ничто так дурно не влияет на учеников, как тяжелое продолжительное молчание, происходящее от убеждения, что никто в классе не в состоянии решить вопрос. Если вообще нельзя допустить, чтобы учитель вел беседу слишком тихо, вяло и безжизненно, то нельзя точно также одобрить и слишком крикливого преподавания: первое нагоняет на детей утомление, скуку, располагает к зевоте и сну; второе оглушает, не дает сосредоточиться на предмете, а потому тоже вредит делу.

Вообще голос учителя должен быть не тих, но и не криклив; учитель говорит громко и этим воодушевляет, возбуждает учеников к занятиям, поддерживает в классе бодрый дух, уничтожает утомление, дает хороший пример и для учеников. Каждому, кто имел случай слушать занятия нескольких учителей, известно, что ученики по большей части в этом отношении есть зеркало учителя: если учитель вял, безжизнен, то и ученики делаются такими же; у бодрого и энергичного учителя и ученики выглядят молодцами...

Из всего сказанного о катехизическом методе преподавания можно заключить о его преимуществах при занятиях с детьми пред всеми другими формами преподавания: он развивает в детях самостоятельность, приучает к точному наблюдению, к сравнению и обобщению, научает на основании данных делать выводы, заключения. Катехизический метод, изгоняя из класса сонливость и равнодушное отношение к делу, де-

лает уроки оживленными, занимательными, заставляет детей полюбить занятия, находить в них удовольствие, делает их бодрыми, сообщает уверенность в своих силах.

Но катехизация, как и все вообще, имеет свое место и свое время. На первых порах, когда ученик еще не в силах самостоятельно приобретать знания, он доходит до полного усвоения их путем катехизации, при помощи учителя. Но ведь конечная цель учителя состоит не в том только, чтобы сообщить детям известную сумму знаний: учитель имеет в виду сделать детей способными самостоятельно, без всякой посторонней помощи, доходить до усвоения новых знаний, — катехизация помогает в этом отношении, указывает путь, по которому можно дойти до желанной цели. Но учитель сделал бы очень немного, если бы остановился только на этом: он ведет свои занятия таким образом, что мало-помалу отстраняет свою помощь, давая больше простору самостоятельному наблюдению детей, приучая их к самостоятельному умственному труду<sup>1</sup>.

Постоянные занятия исключительно в форме катехизической сделают ученика неспособным к самостоятельным занятиям: он не сделает и одного шагу сам, а все будет ожидать подталкивания и помощи со стороны учителя.

## **ИЗ КНИГИ «ЧЕМУ И КАК УЧИТЬ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»**

### **МЕТОДИКА. РУКОВОДСТВО ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ И НАРОДНОЙ ШКОЛЫ**

Руководство «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» — основной труд Д. И. Тихомирова, результат всей его многолетней педагогической деятельности.

В предисловии к 14 и 15 изданиям Тихомиров пишет: «Методическое руководство «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» есть результат непрерывных, более чем сорокалетних, посильных трудов в начальной школе, на педагогических курсах и в кабинете за письменным столом».

В руководстве получили свое дальнейшее развитие и углубление мысли автора относительно методики обучения детей родному языку. В книге «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» более четко определилась особенность тихомировской методики объяснительного чтения, заключающаяся в преобладании логической линии работы в обучении детей чтению.

Книга «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» выдержала 15 изданий. Первое издание вышло в 1887 г., последнее — в 1914 г. Важно отметить, что первые 13 изданий (1887—1911) публиковались без всяких изменений. Это было то, что составляло основу, самую сущность взглядов Тихомирова на обучение родному языку в начальной школе.

---

<sup>1</sup> См. примечание 1 на стр. 85.

В 14 и 15 издания автор внес ряд изменений, которые, однако, не являются для него характерными.

Здесь печатаются главы, которые во всех изданиях публиковались либо без изменений, либо с незначительными изменениями, не менявшими существа взглядов Д. И. Тихомирова на содержание и методы обучения родному языку в начальной школе.

## **РОДНОЙ ЯЗЫК КАК ПРЕДМЕТ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Образовательное и воспитательное значение языка...** Путем изучения родного языка учащийся обогащается новыми представлениями и образами, понятиями, мыслями и идеями, обогащается и новыми словами и оборотами речи, приучается к логическому построению речи, к связному мышлению и, таким образом, развивает и укрепляет свою память, свои мыслительные способности (способность выводить, заключать, обобщать, разделять), воспитывает свое воображение, чувство.

Язык есть одно из главнейших орудий для усвоения каких бы то ни было сведений, есть главнейшее средство всего образования и воспитания... Таким образом, успехи всего школьного учения и воспитания во многом зависят от успехов учащегося в языке.

Родной язык заключает в себе и начала, исходные точки, всякой школьной науки: путем восприятий из окружающего и через словесное обозначение этих восприятий ученик еще до начала школьного учения, а потом и во время учения усваивает те общие понятия, кои служат исходной точкой для всякой школьной науки. В народной же школе родной язык и заменяет собою все науки, так как здесь не находят себе места, как отдельные учебные предметы, ни естествознание, ни история, ни география.

Сверх всего этого, родной язык более, чем всякий другой учебный предмет, помогает ребенку стать по своим мыслям и чувствам родным членом той великой семьи, которая зовется народом, стать родным сыном своей страны. Родной язык как учебный предмет развивает и укрепляет чувство народности, дает этому чувству верное и доброе направление. Если хотите оторвать ребенка от родного народа, перенесите его в чужую страну, лишите его впечатлений родной природы и родной речи, и вы достигнете этой нежелательной цели...

Таким образом, родной язык и учит, и воспитывает ребенка и до школы и в школе.

**Школьные задачи обучения языку.** Предметом школьного учения должны служить содержание и формы языка<sup>1</sup>. Но и содержанием, и формами языка ученик, в известной степени, уже владеет и до поступления своего в школу; обе эти области зна-

---

<sup>1</sup> В целях достижения основных задач преподавания языка в народной

ний он неминуемо расширит потом самостоятельно и без участия школы: в чем же дело школы в отношении к обучению языку?..

Школьное обучение ставит своей целью помочь ученику в короткое сравнительно время упорядочить, осмыслить и расширить область восприятия знаний и впечатлений, прочно укрепить в сознании все воспринятое и вместе с этим обогатить язык ученика новыми словесными формами, в меру возможности развить присущие ученику умственные и нравственные силы и дать средства к самостоятельности в приобретении новых и новых познаний и в развитии душевных сил, и всем этим приготовить ученика к разумной и доброй жизни.

Таким образом, общие задачи воспитывающего учения родному языку заключаются в следующем:

а) Школа расширит область восприятий из жизни природы и людей, обогатит ученика новыми представлениями и образами, понятиями и чувствами и прочно укрепит в сознании эти новоприобретения.

б) В связи с этим школа исправит, осмыслит и увеличит имеющийся в распоряжении ученика запас слов и выражений, разовьет его умственные и нравственные силы, приучит связно мыслить, сознательно воспринимать и толково передавать воспринятое.

в) Школа воспитает в ученике навыки и привычки самостоятельности в восприятии и передаче усвоенного, чтобы ученик мог потом, в меру своих сил, продолжать свое развитие и самостоятельно.

г) Преследуя общеобразовательные задачи учения, преподавание в народной школе должно быть поставлено в то же время в возможно тесную связь с теми наблюдениями, знаниями и навыками, которые имеют особую цену в окружающей учащихся практической жизни, причем и этот материал должен быть использован в общеобразовательных целях.

д) Народная школа заботится и о том, чтобы данное учением содержание представляло бы, в общем, более или менее законченный круг образования умственного и нравственного.

**Средства обучения языку.** Определив задачи обучения языку, укажем теперь на те средства, какими владеет школа для решения своих задач.

...Чувственные восприятия из внешнего мира, слушание речи других, восприятие через слово, усвоение и воспроизведение воспринятого — вот те естественные средства, при помощи которых училось и учится языку человечество.

---

школе Д. И. Тихомиров требовал уделять одинаковое внимание как содержанию, так и форме читаемого, имея в виду не только морфологию, но и стилистику, указывал на необходимость проводить наряду с логическими и стилистические упражнения. (*Примеч. составит.*)

Школа учит детей родному языку при помощи тех же самых средств, она только облегчает восприятие, усвоение и подражание:

а) целесообразно подбирая и последовательно распределяя словесный материал;

б) разнообразя выбор его, как по отношению к форме, так и в отношении содержания;

в) доводя, по возможности, учащихся до сознательного отношения к воспринимаемому и

г) упрочивая усвоенное путем разных упражнений.

При естественном ходе усвоения родного языка (подражание языку взрослых) ребенок знакомится с формами и содержанием языка в порядке случайном; при обучении же в школе словесный материал располагается в определенной системе. Более легкие, более доступные ребенку формы предлагаются ему в начале, а более трудные—в конце школьного курса. Такой же порядок и система соблюдаются и в распределении содержания языка (представления, понятия, мысли): последующее основывается на предыдущем; образы и представления служат основой для понятий; конкретное предпосылается отвлеченному и пр. Порядок и система облегчают и ускоряют усвоение форм и содержания языка.

Усваивая язык через подражание взрослым, ребенок, по необходимости, ограничивается только тем, что могут дать и дают ему, в этом отношении, его семья и та среда, в которойращается ребенок. Школа ведет ребенка дальше: она знакомит его с формами языка образцово-литературного.

Школа не только знакомит ученика с теми или другими формами языка, но и объясняет их, сколь возможно, доводит ребенка до сознания тех правил и законов, кои коренятся в языке, дает ребенку возможность воспринимать язык *сознательно*. Возможно сознательное отношение к воспринимаемому облегчает восприятие, способствуя вместе с тем его духовному росту.

Целесообразно подобранные упражнения закрепляют усвоенное и делают раз воспринятое полною собственностью ребенка. Упражнения особенно важны для приобретения *навыков* в пользовании воспринятым.

Кроме всего этого, школа, при помощи указанных выше и других педагогических средств, возбуждает духовную деятельность ученика, а через это возбуждает и ускоряет восприимчивость ребенка в отношении форм и содержания языка.

Могучим средством в деле усвоения форм и содержания языка служит *письменность*. Письменность «пленила крылатое слово» и сделала его доступным не только слуху, но и глазу. Письменность... облегчила изучение чужой речи, восприятие и усвоение ее. Письменность сделала возможным изучение язы-

ка людей, отдаленных от нас пространством и временем. Только благодаря письменности мы имеем возможность взять себе в учителя родного языка — Пушкина, Крылова, Лермонтова, Кольцова, Тургенева, Толстого, Некрасова, Майкова и др. Благодаря письменности мы можем войти в общение с лучшими мыслями, с благороднейшими чувствами лучших и благороднейших представителей родной страны.

Таким образом, при школьном обучении родному языку, кроме естественного пути (слушание живой речи и подражание ей), мы имеем еще и более могучие средства: а) *чтение*, как орудие для изучения чужой речи, как способ для усвоения форм и содержания языка литературного; б) *письмо*, как средство для воспроизведения воспринятых форм и содержания. Познание языка облегчает также, в известной мере, и *грамматика*, как средство для ознакомления с составом и формами речи и слова, и *орфография*, как средство для усвоения общепринятого обозначения слова при письме.

...Непосредственные чувственные восприятия из внешнего мира и обозначение их словом и речью, восприятия и познания при посредстве слова, усвоение и самостоятельная в себе самом переработка всего воспринятого извне и, наконец, воспроизведение воспринятого в слове или в какой иной форме — вот те естественные средства, при коих училось и учится языку, развивалось и совершенствовалось духовно человечество.

Школа учит детей при помощи тех же самых средств; она только облегчает, целесообразно упорядочивает и расширяет восприятие, укрепляет усвоение, дает прочные навыки и умения в восприятии и передаче воспринятого, ведет по пути к дальнейшей самостоятельности, и всем этим развивает и совершенствует духовную деятельность ученика в настоящем для будущего...

## ОСНОВНЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО УЧЕНИЯ

...На первой ступени своего развития ребенок непосредственно воспринимает из окружающего то, что он видит, слышит, осязает, чувствует, и затем уже претворяет воспринятое им в образы и представления, в понятия и мысли, обозначая свои восприятия словом.

И слово ребенка нераздельно сливается с воспринятыми им образами и представлениями. Потому-то и мышление ребенка реально-предметно, он мыслит образом, красками, формами, звуками, даже живыми действиями, реальными числами (до двух, до трех).

Реально мышление ребенка, — реален и его язык; это язык олицетворений, детски-поэтический, художественный язык. В уме ребенка почти нет отвлеченных понятий, нет почти и слов



и других словесных форм для обозначения этих понятий и взаимоотношений между понятиями и между мыслями.

Естественно, что все реальное, воспринимаемое внешними чувствами, наиболее близко и доступно ребенку для его восприятий, отсюда и вытекает первое основное правило всего первоначального учения: *первоначальное учение должно быть наглядным*. Учителю учит и воспитывает ребенка при помощи наблюдения окружающих его натуральных предметов, жизненных явлений и, наконец, их изображений — моделей, рисунков и других наглядных пособий.

Наглядность — исходный, отправной путь и основа первоначального обучения; к помощи наглядности учитель прибегает и в дальнейшем учении, когда это необходимо...

Но ребенку прирождена и способность, и потребность отвлечения; и в раннем возрасте он уже обладает некоторыми, хотя и немногими, и при этом пока еще только низшими, отвлеченными понятиями. И эту духовную потребность школьного учения должно удовлетворить; эту способность к отвлеченному мышлению школа должна развивать последовательно и целесообразно с первых же шагов учения, возводя ученика на более и более высокие ступени мышления... Так учитель помогает ребенку отвлекать путем сравнений общее от частного, обобщать общие признаки в понятия, определять частное общим, определять взаимоотношение не только понятий, но и мыслей и обобщать мысли, и проч.

Безрезультатно будет учение для ученика, когда он усваивает словесные формы без соответствующего им содержания, мало-полезны будут для умственного развития и обширные наблюдения окружающего без отвлечений и обобщений, без упражнений в сильном отвлеченном мышлении. *Последовательно и постепенно от начала и до конца школьного учения учитель возводит ученика от наглядного и реального к отвлеченному, от языка и мышления детски-поэтического к языку и мышлению отвлеченному...*

Учитель исправляет неправильности и восполняет неполноту дошкольных восприятий ученика; расширяет область наблюдений и руководит в наблюдении, помогая видеть и воспринимать во всей полноте, правильно, точно, в последовательной и сознательной связи; и не только помогает наблюдать, но и отдавать сильно отчет в воспринятом. В тесной связи с этим учитель расширяет в сознании ученика область отвлеченных понятий, мыслей, упражняет в связном мышлении, в устойчивом и все более и более продолжительном по времени внимании.

Наилучшая форма занятий, вполне отвечающая целям воспитывающего учения, — *катехизация*, вопросы учителя, вызывающие ученика на ответы. Своими, заранее обдумантыми, точно сформулированными и планомерно расположенными вопроса-

ми учитель руководит наблюдениями, приводит ученика к обобщениям и выработке понятий, к сознанию связи в воспринятом, к толковой передаче всего воспринятого в частности и в целом.

Катехизическая форма имеет высокую цену в первоначальном обучении потому, что, помогая ученику в восприятии содержания, развивая его мыслительные силы, она в то же время развивает и самостоятельность ученика, укрепляя тем самым и в наилучшем разуме воспринятого. Такое руководство и в познании, и в усвоении, вызывающее в ученике самостоятельность, одинаково необходимо как в непосредственном наблюдении реальных предметов и реальной жизни окружающего, так и в наблюдении и восприятии литературных произведений, а равно и в передаче всего воспринятого.

*Таким образом, наилучшею формою начального учения должна быть признана катехизация, развивающая в ученике самостоятельность и в мышлении, и в познании, и в усвоении учебного материала.*

Трудным и недоступным станет учение, если учитель будет только диктовать ученику знания и мысли, не вызывая в нем самом самостоятельности; скучно и бесполезно такое учение, как упражнение одной только памяти. Мало принесет пользы школьное учение и в том случае, если учитель будет вести ученика все время лишь на помочах, от начала и до конца школьного курса. Готовя ученика к жизни, необходимо поставить учение так, чтобы оно, развивая умственные способности, в то же время прочно укрепляло бы и навыки работать при восприятии и передаче знаний и впечатлений без посторонней помощи, вполне самостоятельно. Забота об этом не оставляет учителя с первого и до последнего года школьных занятий.

Отсюда вытекает новое основное правило первоначального учения; *нужно помогать ученику при его занятиях лишь в меру необходимости, постепенно ослабляя эту помощь, постепенно переводя ученика от наибольшей помощи и руководства к полной самостоятельности*<sup>1</sup>.

Одни лишь восприятия знаний и впечатлений, как бы доступны, интересны и обильны они ни были, мало принесут пользы для будущего: необходимо, чтобы все воспринятое было затем прочно и навсегда усвоено, «в плоть и кровь превратилось бы», и в жизненной деятельности нашло бы себе применение.

Не о количестве передаваемых знаний и впечатлений заботится учитель, а о полном и прочном усвоении воспринятого. Пусть восприятий будет и меньше, в меру сил ученика, но зато все им воспринятое станет навсегда его полною собственностью, неразрывно сольется в его душе со всеми прежними

---

<sup>1</sup> См. примечание 1 на стр. 85.

приобретениями и переживаниями. Прочное укрепление знаний достигается путем целесообразных упражнений. Не только знания передает школа ученикам, но и умения писать, читать, рисовать и пр. В деле усвоения того или другого важного в жизни умения необходима практика, выработка техники дела, что достигается только упражнениями.

Поэтому необходимо признать основным и следующее правило первоначального обучения: *непосредственно за восприятием знания и умения должны следовать целесообразно выбранные упражнения для прочного укрепления в сознании воспринятого знания, для приведения в тесную связь нового с прежде усвоенным, для свободного применения к делу понятого умения.*

В курсе каждого учебного предмета мы находим и более легкие, и наиболее трудные для восприятия и усвоения знания, понятия, мысли, упражнения. Наиболее легко для ученика то, что близко и родственно со всем тем, что он уже воспринял и усвоил прежде, что наиболее реально по существу своему, что наименее сложно по своему внутреннему составу. С наиболее легкого и доступного мы и начинаем в каждом учебном предмете и постепенно и последовательно переходим на протяжении всего курса к более и более трудному; от известного и знакомого к неизвестному, от близкого к отдаленному, от наглядного и реального к отвлеченному, от простого к сложному. Легкое и доступное в учебном предмете и служит, таким образом, исходным пунктом и основой для усвоения родственного ему и высшего по своему существу, наиболее трудного.

Избранное из всего предмета наиболее легкое и доступное располагается в связном порядке и системе, представляя собою более или менее законченный круг знаний: это и составляет первую ступень знаний целого курса и послужит основой для восхождения на следующую ступень.

Так составляется и второй и третий круг знаний, утверждаются вторая и третья ступень, и каждая предшествующая ступень служит основанием для последующей, и каждый последующий круг планомерно и законченно расширяет и углубляет усвоенное на предшествующей ступени.

Таким образом, *программа курса первоначального учения по каждому предмету представляет собою ряд концентрических кругов в распределении знаний, что упрощает и облегчает разумное усвоение предмета, последовательно и постепенно расширяя познания ученика, совершенствуя и развивая духовные его силы*<sup>1</sup>.

Концентричность в организации учебных занятий находит себе широкое применение в первоначальном обучении: кон-

---

<sup>1</sup> См примечание 1 на стр. 20.

центрично располагаются предлагаемые ученику для восприятия непосредственные наблюдения над окружающим, знания и художественные впечатления, разнообразные занятия в передаче воспринятого, разнообразные упражнения для прочного укрепления в сознании и в памяти всего воспринятого, для выработки свободного умения и разумной техники в каждом учебном деле. Всегда и везде ученик возводится, самодеятельно восходит со ступени на ступень до полной самостоятельности во всем и посильного для него творчества.

Разумно и в меру необходимости облегчая ученику восприятие и усвоение знаний и умений, учитель всегда и во всем располагает ученика к активной деятельности, к дисциплинированному, устойчивому и настойчивому труду. Умственная деятельность, стремление к развитию душевных сил — прирожденная потребность человека, очень рано пробуждающаяся и в ребенке. Ребенок не тяготится посильным для него трудом, охотно переживает напряжение возбужденной в нем мысли, когда чувствует в себе силу для разрешения предложенной ему задачи, и радостно торжествует свою победу над трудностью исполненной им работы.

*Развитие в ученике охоты и любви к труду обеспечивает успехи в настоящем и служит верным залогом дальнейшей духовной самодеятельности по выходе из школы.*

Если школа изберет для своих занятий учебный материал, вполне соответствующий целям воспитывающего учения, простой, доступный и близкий ученику, если школа поставит и поведет все свои занятия соответственно природе учебного предмета по естественному пути духовного роста ученика, *тогда и учебные занятия будут легки и интересны для ученика, и он не только без принуждения, но и охотно отдастся этим занятиям, и тогда дело учения станет для ученика свободным делом, отвечающим насущным потребностям и запросам его духовной природы.*

## ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ЧТЕНИЕ<sup>1</sup>

### Общие задачи обучения чтению

«Есть два рода читателей, — говорит Жуковский, — одни, закрывая прочтенную ими книгу, остаются с темным и весьма беспорядочным о ней понятием; это происходит или от *непривычки мыслить в связи* или от *некоторой беспечности*, которая препятствует им следовать своим вниманием за мыслями авто-

---

<sup>1</sup> «Д. И. Тихомиров стоит в отношении чтения в школе примерно на тех же позициях, что и Н. Ф. Бунаков». (С. П. Редозубов, Чтение в начальной школе, Учпедгиз, М., 1949.)

ра и разбирать впечатления, производимые красотами или недостатками его творения; другие читают — *мыслят, чувствуют, замечают прекрасное*, видят погрешности, — *и в голове их обстает порядочное, полное понятие о том, что они читали*.

Как же научить нам маленьких наших читателей *мыслить и чувствовать* во время чтения, *замечать в читаемом прекрасное*? Каким образом достигнуть того, чтобы воспитывать в детях привычку мыслить *в связи*, чтобы после чтения оставалось у них *порядочное и полное* понятие о том, что читали они?

Всякое словесное произведение есть результат наблюдений и восприятий из внешнего мира (из природы и жизни людей), результат наблюдений писателя над самим собою; эти наблюдения перерабатываются в душе писателя при посредстве мысли и чувства и воплощаются в известные словесные формы. Таким образом, словесное произведение есть передача мыслей, образов и картин, передача в таких словесных формах, что читатель может воспринять мысль и чувство в том же логическом порядке, в той же полноте, как мыслил и чувствовал сам творец словесного произведения. Поэтому задача чтения всякого словесного произведения состоит прежде всего в том, чтобы воспринять читаемое так именно, как передает его автор, вообразить себе предмет, явление, картину, усвоить факты и мысли совершенно в том виде, в том самом *порядке*, в той *полноте*, как желал передать это сам автор, посмотреть на предмет его глазами, думать его мыслями, пережить вместе с ним испытанные им чувства. Вместе с восприятием содержания читатель невольно усваивает себе и словесную форму данного произведения.

За этим «*порядочным*» и *полным* восприятием в сознании *зрелого* читателя совершается *суждение* о прочитанном, оценка воспринятого; прежде чем сделать воспринятое своей полной

---

Д. И. Тихомиров вместе с тем «внес в осуществление метода объяснительного чтения много нового, создал свою систему объяснительного чтения» (Е. И. Кореневский).

Типичными особенностями «тихомировского метода» объяснительного чтения являются: 1) разработка преимущественно логической стороны в занятиях классным чтением (приемы выяснения отдельных слов и выражений, а через это выяснение и усвоение частных мыслей; приемы выяснения отношений между мыслями, между отделами (частями) статьи; уяснение плана читаемых статей; обозрение ряда прочитанных статей; определение главной мысли, главного содержания статьи). В этом его отличие от Н. Ф. Бунакова, который с большей отчетливостью разработал образно-эмоциональную сторону в занятиях классным чтением. Справедливо называют Д. И. Тихомирова зачинателем и самым ярким представителем «логического направления» в методике объяснительного чтения; 2) установка в большей мере, чем у его предшественников и современников, на развитие самостоятельности учащихся посредством объяснительного чтения. Он разработал систему упражнений, готовящих учащихся к самостоятельному чтению. Эта система упражнений представляет интерес и для советского учителя. (Примеч. составит.)

собственностью, зрелый читатель подвергает воспринятое критике своего разума и чувства и затем уже или выражает свое несогласие с мыслями и чувствами автора, или же соглашается с ним, усваивает себе его мысли и чувства во всей их полноте, или же только в частях. Но критическое отношение к читаемому не входит в задачи элементарного курса, и учитель заботится лишь о том, чтобы на образцовых произведениях воспитать в детях привычку воспринимать читаемое в должном *порядке и в надлежащей полноте*, и не только под руководством учителя, но и самостоятельно.

Таким образом, уроки чтения должны дать к концу школьного курса следующие результаты:

а) Они должны дать ученику известную сумму воспитывающих ум и чувство представлений и понятий, мыслей и образов.

б) Они должны развить и укрепить мыслительные способности ученика и область чувствований.

в) Они должны привести ученика к разумению форм языка литературного и посильному обладанию им.

г) Ряд упражнений в объяснительном чтении должен дать в результате *навыки* толкового чтения (умение читать и всецело воспринимать читаемое без посторонней помощи), выработать вкус, развить охоту и любовь к чтению.

Из сказанного видно, что занятия чтением — работа серьезная и трудная, требующая от ученика полного внимания, полной сосредоточенности. В то же время — это работа интересная и высоко образовательная: путем учения ученик воспринимает и усваивает мысли, образы, чувства наших образцовых писателей, научается у них мыслить и чувствовать, научается проводить в жизнь воспринятое, получает, наконец, орудие для дальнейшего своего самообразования.

Но возможно ли выполнение этой задачи в элементарной школе, где и времени мало, и силы учеников слабы? Вполне задача эта разрешается только школою среднюю; в начальной же школе полагаются лишь первые основы, воспитываются лишь первоначальные навыки, при помощи которых ученик, при благоприятных условиях, доразовьет себя и воспитает себя впоследствии самостоятельно.

Привычки, приобретаемые на первых шагах школьного учения, имеют часто решающее влияние на весь дальнейший духовный рост учащегося: можно обучить чтению так, что ученик не вынесет ничего, кроме усвоения механического процесса чтения, и найдет себе в чтении лишь забаву и развлечение; можно и на первых шагах обучения приучить ученика проникать в сущность читаемого, приучить читать и мыслить, читать и чувствовать, а через это и развивать свои духовные способности и обогащать мысль и чувство образовательным содержанием.

Какими же средствами владеет школа для достижения указанных общих целей?

Развитие умственных и нравственных сил и усвоение навыков толкового чтения приобретаются учеником при целесообразном руководстве учителя, при помощи различных приемов, какие употребляет учитель при классном чтении.

Известная сумма знаний и воспитывающих сердце впечатлений приобретается учеником при помощи целесообразного выбора и распределения статей, подлежащих классному чтению.

При помощи целесообразного подбора и распределения словесного материала достигается и усвоение детьми форм языка общелитературного.

### Общие приемы объяснительного чтения

Какие задачи разрешаются при чтении каждой отдельной статьи? Что и в каком порядке подлежит объяснению?

Решим прежде всего вопрос, с чего следует начинать изучение словесного произведения — с определения ли главного, общего содержания статьи или же с усвоения частных мыслей изучаемого произведения?

Когда человек наблюдает предмет в *пространстве*, тогда восприятие впечатления от предмета может быть получено двояким способом. Наблюдатель может сразу обнять глазом весь предмет и, получив общее впечатление от предмета, перейти потом к внимательному изучению частных и составить, таким образом, полное и ясное представление о предмете. К тому же самому можно прийти и обратным путем: наблюдатель внимательно изучает прежде всего частности, а потом уже обзирает и целое, проверяя частности в целом. Так мы рассматриваем отдельные предметы природы и искусства и целые картины. При изучении предмета, находящегося в пространстве, путь восприятия от общего к частному более естествен и более удобен для наблюдателя.

В иных условиях находимся мы, воспринимая содержание в словесном произведении. Здесь восприятие совершается не в условиях пространства, а в *условиях времени*; слух доводит до сознания читающего постепенно одну мысль за другой<sup>1</sup>. Здесь наблюдатель получает частное прежде общего и не может уразуметь общего, не усвоив предварительно частного.

---

<sup>1</sup> Учитывая особенность и сложность восприятия содержания словесного произведения, Д. И. Тихомиров указал на необходимость на уроках объяснительного чтения центральное место отводить работе по делению текста на части и составлению заголовков к ним, определил требования, которым должна отвечать данная работа, показал трудности, с которыми могут встретиться учащиеся при составлении заглавий к прочитанному тексту.

Только правильное и полное понимание частных может возвести читающего до правильного и полного понимания общего и главного содержания читаемого произведения. Так воспринимаем и усваиваем мы прежде в частных и частях, а потом и в целом — рассказ, повесть, роман, драму, научную статью и книгу: к такому же восприятию и усвоению должны мы приучать и ученика.

Таким образом, естественный путь к восприятию содержания читаемого произведения следующий:

а) понимание *в связи* отдельных слов, выражений, а через это и восприятие частной мысли;

б) понимание отношения воспринятой мысли к мыслям предшествующим; понимание связи между мыслями;

в) понимание отношений между целым рядом мыслей приводит читающего к сознанию единства мыслей, к определению частей статьи;

г) понимание отношений между отделами статьи возводит к пониманию общего содержания или главной мысли всего произведения.

После внимательного изучения статьи по частям, после определения главного содержания статьи полезно вновь рассмотреть все содержание статьи, взяв за исходную точку главную мысль статьи, полезно проверить частности в общем, полезно указать значение каждой части статьи, каждой отдельной мысли по отношению к целому произведению. Такое обозрение содержания статьи будет иметь уже характер критического обзора статьи и приведет к убеждению в цельности и законченности статьи, в стройности ее плана, в необходимости каждой ее части.

По мере успехов ученика в усвоении навыков правильно доходить от частного до общего, полезно, время от времени, упражнять детей и в разборе от общего к частному, от определения главного содержания статьи приводить к указанию ее частей и отдельных мыслей: это своего рода экзамен ученику, насколько он правильно и быстро может доходить до общего без помощи учителя.

Разбор статьи от общего к частному возможен и даже необходим в течение всего курса по отношению к легким по содержанию статьям, где отдельные мысли и их взаимные отно-

---

Работе, направленной на анализ текста, придается большое значение советскими методистами (Е. А. Адамович, Н. Н. Щепетова, Н. П. Канонькин и Н. А. Шербакова).

На важность и продуктивность такой работы в целях сознательного и прочного усвоения материала, умственного развития учащихся и, в частности, их логического мышления, указывают советские психологи (А. А. Смирнов, А. И. Липкина, К. П. Мальцева и др.). (*Примеч. составит.*)



шения могут быть усвоены учеником без посторонней помощи, попутно с чтением. Вообще же, преждевременные упражнения в разборе более или менее трудных статей от общего к частному приучат неопытного чтеца поверхностно судить и о главном: схвативши главное, ребенок перестает уже интересоваться частностями, и рассмотрение частного после восприятия общего не восполнит пробелов и недостатков этого восприятия.

### Приемы выяснения частных мыслей

Первое необходимое условие для понимания содержания всей статьи — полное и правильное усвоение частных мыслей: без усвоения частных мыслей невозможны и дальнейшие работы — понимание отношений между мыслями, обобщение мыслей, выяснение главного содержания статьи.

Чтобы понять мысль, нужно понимать значение отдельных слов, таким образом, выяснение значения непонятных слов и составляет первую задачу при разборе прочитанной точки<sup>1</sup>.

*Какие же именно слова требуют объяснения со стороны учителя?*

И народный, и литературный язык богаты образными выражениями; к выражениям этим так привыкли, что ребенок и взрослый часто относятся к ним бессознательно, не вникая в их смысл, не представляя себе того образа, который рисуется образным выражением. Чтобы приучить ученика сознательно относиться к слову, необходимо на уроках родного языка останавливать внимание ученика на указанных выше формах, выяснять значение их. Такие толкования слов обогатят язык ученика содержанием, приучат его глубже вникать в смысл слова, видеть в слове образ и понятие, для обозначения которых и служит слово. Приведем примеры.

«Рожь зернистая дню веселому улыбается». Этими немногими словами нарисована целая картина: созревшая, готовая для жатвы рожь, высокая, с полными зерен колосьями, блестит под лучами яркого летнего солнышка. Чтобы довести ученика до понимания содержания этого предложения, чтобы дать ему возможность отчетливо представить себе нарисованную поэтом картину, необходимо растолковать смысл выражений — «*зернистая рожь*», «*веселый день*», «*рожь улыбается*», объяснить эти выражения в их взаимной связи и зависимости. «Рожь зернистая» — спелая (золотистая), рожь с полными крупными зерен колосьями; «веселый день» — ясный, солнечный день; «рожь улыбается» — спелая рожь сияет, блестит под яркими лучами солнышка. Но чтобы еще более углубить содержание выражений — «веселый день», «рожь улыбается», — чтобы по

<sup>1</sup> То есть предложения. (Примеч. составит.)

казать во всей полноте значение этих выражений, недостаточно заменить одно выражение другим, а нужно объяснить, *почему* ясный, солнечный день называется веселым днем, почему блеск, сияние ржи называются улыбкой. Нужно, следовательно, дать понять ученику, что в их выражениях кроется сравнение, что здесь дню и ржи приписаны признаки живого, чувствующего предмета...

При объяснении слов, употребленных в переносном смысле, на первое время можно придерживаться такого порядка: прежде всего нужно объяснить подлинное значение слова, далее определить значение слова в данном случае и, наконец, указать основания, почему свойство и признаки одного предмета приписывают другому предмету. — Пример: «Из травы *глядит* беленький *глазок* земляники». — У кого и какой бывает глазок? Что называется здесь глазком земляники? Почему цветочек земляники называют глазком? (Указать сходство между глазком и цветком земляники.)

Следует время от времени останавливать внимание детей и на выяснении значения *эпитетов*: дремучий лес, трескучий мороз и т. п. Здесь уместен вопрос: почему предмет так называется?

Подлежат в первое время объяснению и так называемые слова *ласкательные, уменьшительные, увеличительные*, слова, выражающие сожаление, участие, насмешку. Формы эти встречаются очень часто, особенно в языке детском, в народном и поэтическом. И к этим формам, вследствие частого их употребления, дети, по большей части, относятся бессознательно, не вникая в их значение, не замечая и не разумея тех оттенков, какие даются мысли этими выражениями.

Приведем примеры.

«Птичка над моим окошком гнездышко для деток вьет». (Все ли равно сказать: птица и птичка? Почему здесь сказано птичка?)

...«Не возик, и не воз, возище то валит». (Каков был воз? Если бы он был маленький, как бы его называли? Если бы он был обыкновенный, как бы его тогда называли?)

Понятно, что подобные вопросы и объяснения важны лишь на *самой первой* ступени обучения языку: нужно приучить ребенка *замечать* подобные выражения, останавливаться на них и думать о значении их, понимать, какие оттенки придают они мысли.

При чтении статей дети нередко встречаются *незнакомые слова и выражения, обозначающие знакомые детям понятия* («поздняя осень», «светило дневное», «древний», «ветхий» и т. п.). В подобных случаях вполне достаточно заменить незнакомое слово и выражение словом и выражением знакомыми: «поздняя осень» — конец осени; «и чего только не намотришься

в лесу» — в лесу много красивого, интересного; «и поделом» — и по делам, за дело; «и не диковинка» — и не удивительно.

Нередко бывает незнакомо детям не только слово, но и предмет, им обозначаемый... Знакомить с неизвестными предметами попутно, при чтении, мы считаем неудобным: невозможно несколькими словами объяснить незнакомый предмет, а продолжительная беседа о предмете во время чтения отвлечет внимание детей от главного предмета статьи. Лучше всего, в подобных случаях, с незнакомыми предметами знакомить детей *до чтения* статьи, сгруппировать вместе несколько таких однородных предметов. Если есть возможность, учитель покажет при этом модель, картинку и побеседует о предмете (название предмета, части предмета, материал, назначение и т. п.). Подобные беседы (до чтения) в некоторых случаях крайне необходимы: как читать, например, с городскими детьми статьи, рисующие сельский быт, если дети не имеют никаких представлений о предметах сельского быта? Во всяком случае, учитель должен до урока серьезно обдумать, как легче всего и лучше всего ознакомить ребенка с незнакомым предметом, так как это дело не легкое. Что вынесет ученик из таких, например, объяснений: «Цеп — это такая палка, которой молотят рожь на току»... «Дуб — это *такое* (?) дерево» и т. п.? В своих объяснениях учитель часто употребляет названия предметов и действий, ученикам неизвестных, — «молотят», «ток», и тем еще более затемняет свои объяснения. Результатом таких объяснений бывает то, что ученик часто составляет себе самые уродливые представления о предметах. Лучше совсем не объяснять, чем объяснять таким образом. В большинстве случаев учитель может ограничиться *определением предмета* (указать *род*, к которому предмет принадлежит), указанием *назначения* предмета (для чего предмет употребляется). Определение должно быть кратко, должно иметь целью дать ребенку *понятие*, а не *представление* о предмете; незнакомое нужно объяснять и определять знакомым. Образчики подобных определений можно встретить в словарях; но самое лучшее определение и объяснение незнакомого может сделать только сам учитель, хорошо знающий, что ученикам известно, и что неизвестно...

К пониманию смысла незнакомого слова иногда может, до некоторой степени, приблизить указание на корень слова и образование новых, более или менее известных слов того же корня: «мгновение» — мигать, мигнуть, миг; «молвь» — молва, молвить, вымолвить и проч. В выражении «трепетно листья шумели кругом» дети скорее поймут мысль, если мы напомним значение слов: трепетать, трепет и проч. ...

Незнакомое при известном сочетании понятий слово может быть понятно в другом сочетании. Дети затрудняются в объяснении выражения «крестьянин обновляет путь»; но они хорошо

знают, что значит «обновить платье»: разъяснение значения слова «обновить» во втором выражении («обновить платье») облегчит понимание и выражения «обновить зимний путь». (Что это значит: женщина в праздник обновляет платье? — Так что же значит: крестьянин обновляет зимний путь?) — Дети могут затрудняться в понимании выражений — «с песнями труд человека спорился»; «песней душу веселя», «бабы с граблями рядами ходят, сено шевеля»; но значение этих выражений станет для них совершенно понятным, когда мы напомним им однородные с приведенными выше знакомые факты (поет во время работы сапожник, швея и проч.), спросим, для чего поет рабочий человек во время своей работы, и этим путем приведем детей к сознанию значения песни при ручном труде.

Чаще всего детям недостает *отвлеченных понятий*, и дети или вовсе не понимают слов, обозначающих отвлеченные понятия, и относятся к таким словам вполне бессознательно, или же понимают слова по-своему. Трудно, в большинстве случаев, даже невозможно, объяснить смысл непонятного, отвлеченного слова путем определения, которое бы точно и ясно передавало объясняемое понятие, вполне заменяло его; понять определение часто бывает гораздо труднее, чем так или иначе догадаться о значении определяемого слова; ни к чему также не приведет и замена одного незнакомого слова другим незнакомым (напр.: мечта — тщетная мысль, пустое воображение). А между тем крайне важно и необходимо тем или иным путем приводить детей к составлению таких понятий: как же достигнуть этого?

Отвлеченные понятия чужды языку ребенка и мало доступны его уразумению: но, по мере того как ребенок растет и умственно зреет, он и без посторонней помощи усваивает себе и самые понятия, и слова, их обозначающие; как же он это делает?

Усвоение непонятных слов, означающих отвлеченные понятия, совершается, при естественном ходе развития, не вдруг, а по мере духовного роста, по мере накопления в душе тех основных, характерных черт, кои входят в состав понятия. Прислушиваясь к языку взрослых, ребенок старается понять значение незнакомого ему слова из общего смысла речи, и этим путем он улавливает ту или другую сторону понятия; в другой раз, встретясь с тем же словом, ребенок или укрепит в прежнем понимании, или же прибавит к этому нечто новое и еще приблизится к пониманию слова, к обладанию понятием. Может случиться, что ребенок так и останется с неясным, неполным и даже неверным пониманием значения того или другого слова. Этот естественный путь усвоения отвлеченных понятий и слов, их обозначающих, путь медленный и не всегда приводя-

щий к усвоению верных и полных понятий; предоставленный самому себе, ученик может выработать не только неполные, но и неверные, уродливые, превратные понятия. Но все же естественный путь указывает нам, каким образом следует разъяснять детям отвлеченные понятия.

Нужно прежде всего воспользоваться тем самым материалом, который представляет собой разбираемая фраза или же целая статья, и выяснить значение нового понятия из общего смысла всей статьи или же отдельной фразы. Выражение «с песнями труд человека *спорился*» станет вполне понятным при дальнейшем чтении, где описывается этот самый труд («словно подкошен, осинник валился, с треском ломали сухой березняк, корчили с корнем упорный дубняк» и проч.). Нет надобности в начале разбора басни «Ворона и Лисица» разъяснять детям понятие о лести: чтение и разбор всей этой басни лучше всяких определений и толкований приведут к усвоению этого понятия, познакомив детей с живым образом лстеца и лстивыми речами.

Знакомя детей путем чтения и разбора статей с новыми понятиями, учитель не должен выходить из пределов статьи, переходить границу, полагаемую содержанием статьи; новое понятие должно быть разъясняемо настолько, сколько позволяет содержание статьи. Пусть ученик узнает только одну сторону понятия; в другой раз, при чтении другой статьи, он увидит новую сторону того же понятия, и этим путем естественно дойдет до полного уразумения понятия. Не нужно только забывать, что узнал ученик прежде, и, по мере накопления материала, нужно стараться новое объединить с тем, что получено было прежде. (Сравнение сходных действующих лиц в различных баснях и проч.).

Зная, как трудно даются детям отвлеченные понятия, учитель пользуется каждым случаем, где представится возможность дать детям зародыши понятий, указать ту или другую черту, касающуюся существа того или другого незнакомого детям понятия. Чтобы не уклониться в сторону при чтении статьи, подобные замечания и указания лучше всего делать по прочтении статьи, после всех тех работ, кои обязательны для уразумения смысла статьи. По прочтении статьи учитель обращает внимание на ту или другую сторону описываемого лица, на то или другое свойство его и дает потом этому свойству соответствующее название (басня «Обезьяна»: *трудолюбие* крестьянина, *переимчивость* обезьяны и т. п.), или же самих учеников наводит на определение известного свойства предмета на основании тех или других его действий и положений. (Голубка отплатила муравью добром за добро: как ее можно за это называть?) Вообще же отвлеченные понятия всегда должны быть вырабатываемы на основе доступного, осязательного для детей,

материала,—к отвлеченному и общему нужно возводить от реального и частного.

Таким образом, те или другие толкования встречающихся в статьях слов и выражений, имеющих отвлеченное значение, мало-помалу введут детей в круг отвлеченного языка и отвлеченного мышления: в своем месте будут указаны и иные средства, прямо ведущие к этой цели (обобщение прочитанного, приискание к прочитанному заглавий).

Следует обратить внимание в первую пору учения ребенка, достаточно ли правильные и полные понятия соединяет он с названиями, обозначающими однородные группы предметов (родовые и видовые названия). Ребенок часто отождествляет название единичное с названием видовым, название видовое — с родовым; он, в большинстве случаев, не ясно сознает всю ту сумму признаков, кои составляют сущность такого понятия...

Полезно заставлять детей отвлекать общие признаки известной группы предметов и подводить предметы под общее название. Для проверки усвоения полезно заставлять детей определять данный предмет (мышь — животное); называть общим именем несколько однородных предметов; перечислять предметы, называющиеся одним общим именем (растения — деревья, кусты, травы, грибы); перечислять общие признаки данного понятия (у птицы — перья, крылья, две ноги; несут яйца).

Выше было указано, что для понимания мысли необходимо прежде всего понимать значение каждого отдельного слова в речи, служащей выражением данной мысли. Но понимание отдельных слов далеко еще не ручается за понимание самой мысли. По прочтении фразы, состоящей из известных детям слов, на вопросы: *о чем и что прочитали?* — дети нередко перечисляют только отдельные слова: они восприняли отдельные образы, но не дошли до восприятия мысли. Дети, например, прочли: «крестьянин на заре с сохой над полосой своей трудился», и на вопрос учителя — о чем вы прочли? — отвечают: о крестьянине, о заре, о полосе и проч.

Чтобы уловить в прочитанной фразе смысл, недостаточно попутно с чтением воспроизводить в своем сознании отдельные образы и представления, недостаточно понимать смысл отдельных слов, нужно уразуметь взаимные отношения образов и понятий, уразуметь то, во имя чего данные образы и понятия соединены между собой в одно предложение, нужно от каждого понятия взять только то, что ведет к уразумению предложенной мысли. Своими вопросами учитель и помогает детям заметить в прочитанной фразе связь между понятиями, останавливает их внимание на тех сторонах понятий, какие нужны для восприятия мысли.

Так, по прочтении отрывка из басни «Обезьяна» — «Крестьянин на заре с сохой над полосой своей трудился» — учитель

предлагает следующие вопросы, помогающие детям усвоить мысль этого отрывка: Где был крестьянин? Что он делал в поле? Когда он работал? Что это — рано или поздно? А нужно ли было крестьянину трудиться и зачем нужно? Так о ком же мы прочитали? Что прочитали о крестьянине? Этими вопросами учитель и приведет детей к сознанию того, что в прочитанном отрывке говорится о труде крестьянина, что выражения «с сохой», «над полосой» показывает, в чем состоял этот труд, а выражение «на заре» определяет, как рано выехал крестьянин на работу. Это же последнее выражение «на заре» вместе с дальнейшей мыслью — «трудился так крестьянин мой, что градом пот с него катился» — послужит основанием для оценки трудолюбия, прилежания крестьянина. Последний из предложенных вопросов (о цели труда) — самый существенный: на основании осмысленного восприятия значения слов и уразумения отношений между понятиями в прочитанном отрывке, ученик при помощи этого вопроса доходит до оценки труда (труд полезный, необходимый для него самого, а равно и для других), а усвоение этой последней мысли и есть необходимое условие для сознательного отношения к дальнейшим мыслям статьи...

Разбор отдельной точки состоит, таким образом, не в разъяснении только непонятных слов: поставив себе задачей привести ученика к уразумению заключенной в прочитанной точке мысли, учитель своими вопросами нередко останавливает внимание ученика и на таких словах и выражениях, кои сами по себе понятны и знакомы ученику. Без содействия учителя ученик может не обратить внимания на известное слово и выражение, между тем как это слово, это выражение служит основанием для известного вывода, а этот вывод необходимым для уразумения основной мысли статьи. Без содействия учителя ученик может воспринять ту сторону выражаемого словом понятия, которая в данном случае не имеет никакого значения, и не заметит той стороны, которая нужна для правильного и полного восприятия мысли. Своими вопросами учитель и наталкивает ученика, и указывает ему на то, что он должен заметить, что ему необходимо воспринять, без чего невозможно основательное уразумение дальнейшего содержания статьи.

Приведем несколько примеров: «Хлеб у крестьянина побило градом» — «Трудился так крестьянин мой, что градом пот с него катился». В этих двух предложениях встречается одно и то же слово «град»: в первом случае нужно обратить внимание на губительную и разрушительную силу града; во втором случае — на его форму, величину, численность отдельных градинок (пот катился крупными каплями, капли катились беспрерывно одна за другой)...

В заключение наших заметок о толковании слов и выражений скажем несколько слов относительно *полноты* этих толкований. Часто в школьной практике случается, что эти толкования принимают характер самостоятельных, независимых от общего смысла статьи бесед («предметные беседы»); учитель, встретив то или другое слово в статье, останавливается на нем и ведет продолжительную беседу о предмете (или явлении), всесторонне рассматривая и описывая этот предмет. («Беседы по поводу и к стати») ... Понятно само собой, что при таком характере объяснений *чтение* теряет свой смысл, и подобные беседы не только не научат читать, а убьют в ребенке и прирожденное ему стремление находить в чужой речи мысль, улавливать общее содержание. Каждое слово и выражение должно быть объясняемо не во всей полноте своего содержания, а лишь постольку, поскольку это нужно для понимания *мысли* разбираемого отрывка. Для сообщения же ученику полезных и необходимых сведений о предметах учитель или должен подбирать соответствующие статьи в книге, или же устраивать особые с этой целью беседы, независимо от чтения статей.

*Вопросы*, коими учитель наводит учеников на понимание прочитанного, должны быть располагаемы не в случайном, в произвольном порядке, а в строгой последовательности. Логическая последовательность вопросов определяется сущностью того понятия, той мысли, той картины, кои составляют содержание прочитанного и подлежат восприятию. Приведем примеры...

В стихотворении «Несжатая полоса» Некрасова колосья так жалуются на свое положение: *«Нас, что ни ночь, разоряют станицы всякой пролетной, прожорливой птицы»*. Этими словами колосья дают понятие о полном разорении, о совершенной своей гибели и уничтожении. Как же довести детей до этого понятия? Единственный путь для этого — постепенное расширение понятия о разорении. Вот в каком порядке постепенно сложится это понятие «разоряют» — губят, уничтожают, опустошают. Все дальнейшее должно показать и разъяснить степень этого разорения и опустошения: разоряют птицы; разоряют *прожорливые* птицы, разоряют *пролетные* (наедаются и улетят, а на их место являются новые) прожорливые птицы; разоряют *всякие* (различные породы) пролетные прожорливые птицы; разоряют *станицы* (в громадном количестве) всяких пролетных прожорливых птиц; разоряют, *что ни ночь*, станицы всякой прожорливой птицы. Расположив разъяснение в указанном порядке, мы постепенно и последовательно доведем ученика до ясного сознания полного опустошения полосы, полного разорения колосьев. Дальнейшее в статье («заяц нас топчет, и буря нас бьет») еще более усилит это понятие и впечатление...

Таким образом, располагая свои вопросы в строгой после-



довательности, учитель приведет ученика к полному и правильному усвоению содержания прочитанного отрывка.

Разбор каждой точки должен заканчиваться формулированием мысли, составляющей сущность прочитанного. (Итак, о чем и что мы прочитали?) Определение мысли прочитанного и разобранного отрывка не есть что-либо новое — это выход из всего разбора точки, это сведение воедино всех толкований и указаний учителя, это подведение общего итога всем вопросам учителя и всем ответам учеников. Нужно заботиться при этом, чтобы извлекаемая из прочитанного мысль была формулирована кратко, сжато, чтобы ученик ясно видел в прочитанном главное и существенное; все частности и подробности должны быть здесь откинuty. Извлечение из прочитанной точки мысли, которая при этом формулируется кратко и сжато, и составляет первую ступень *отвлечения*, — первый шаг на пути к выяснению главной мысли разбираемой статьи.

Все сказанное относительно способов разъяснения отдельных частных мыслей статьи может быть сведено к одному общему положению: разъясняя отдельные слова и выражения, толкуя отдельные частные мысли, учитель не должен терять из виду главной и конечной цели всякого чтения — *выяснение главного содержания, главной мысли статьи*. Толкование отдельных мыслей есть только средство к усвоению главного содержания статьи. Поэтому каждое слово, каждое выражение объясняется постольку, поскольку это нужно для понимания разъясняемой мысли, и беседа *во время чтения* не может быть беседою произвольною, беседою «*по поводу и к стати*»; каждый вопрос, каждое разъяснение учителя должны находить себе оправдание в главном содержании статьи.

Заметим в заключение, что более или менее полное разъяснение слов и выражений, ведущее к правильному восприятию и усвоению отдельных мыслей, всего более уместно в курсе первых двух лет школьного обучения; большая же или меньшая полнота этих разъяснений зависит от степени развития учеников, от степени их внимания к читаемому, от умения во всей полноте воспринимать содержание читаемого.

### Приемы выяснения отношений между мыслями<sup>1</sup>

Усвоение частных мыслей статьи само по себе еще не приводит читающего к полному и ясному пониманию статьи, к разумному усвоению ее содержания. Возможно воспринять отдельные частные мысли и чисто механически, бессознательно

---

<sup>1</sup> Особенно ценным в плане логической подготовки учителя и учащихся является характеристика возможных отношений между мыслями и способами разъяснения этих отношений. (Примеч. составит.)

запомнить тот порядок, в котором они следуют одна за другой<sup>1</sup>; но такое бессознательное восприятие порядка мыслей нельзя назвать разумным и полным пониманием статьи, и такое усвоение содержания статьи ничего не прибавит ребенку к его духовному развитию, не научит надлежащим образом и чтению. До полного и разумного усвоения содержания статьи ученик может быть доведен только при условии понимания *взаимной связи между отдельными мыслями*, составляющими содержание статьи.

Как при разборе отдельной точки мы помогали ученику разобраться в отдельных образах и понятиях, помогали ему познать взаимные отношения между этими образами и понятиями, помогали уразуметь то, во имя чего эти образы и понятия поставлены в известные между собой отношения,— так и при разборе ряда мыслей мы должны указать неопытному читателю связь, взаимные отношения между мыслями, должны помочь ему понять то, во имя чего отдельные мысли приведены в статье и поставлены в известные между собой отношения. Сознание отношений между отдельными, рядом стоящими, мыслями приведет чтеца к уразумению единства, общности между мыслями, к группировке мыслей в отделы, а понимание сущности содержания каждого отдела и отношений между ними приведет к сознанию и разумному пониманию содержания всей статьи. А все это, вместе взятое, приведет ученика к полному пониманию и содержания статьи и ее логического построения, а в конце концов и даст навыки толкового чтения.

Приведем примеры возможных отношений между мыслями и покажем способы разъяснения этих отношений.

1. *«Вечор, ты помнишь, вьюга злилась; на мутном небе мгла носилась; луна, как бледное пятно, сквозь облака едва смотрела».* — В этом отрывке отдельные мысли рисуют одну общую картину бурной зимней ночи; объяснения учителя должны привести ученика к ясному представлению каждой части картины (объяснение отдельных мыслей) и к разумению того, что эти части составляют одно целое. Что было в воздухе? (Дул сильный ветер, шел снег; ветер крутил падающий снег и кружил его в воздухе.) Что было на небе? (На небе — мгла, по небу носились редкие облака.) Светло ли тогда было? (Мгла и облака закрывали небо, звезд не было видно, и только изредка, сквозь разорванные облака, тускло проглядывала луна — было темно, мрачно.) А отчего и снег кружился в воздухе, и мгла, и облака носились по небу? (От сильного ветра.) Когда же все это

---

<sup>1</sup> Дети нередко так именно и заучивают задаваемые им уроки; нередко также, благодаря только одной памяти, усвоив механически порядок мыслей, дети отчетливо, последовательно и полно пересказывают содержание статьи, вовсе не разумея ее общего смысла. (Примеч. автора.)

было? — Так что же и что было зимним вечером? Как назвать такой вечер? — Так что же здесь описывается?..

В приведенном примере мысли связывались между собою *по времени*; все описываемое происходило *в одно и то же время*, отдельные мысли, взятые вместе, рисовали одну целую картину. При выяснении ряда мыслей, имеющих таковое отношение, уместны в заключение (после выяснения содержания каждой мысли) вопросы: Когда все это было? (Вопрос для обобщения отдельных мыслей.) Что же и что тогда было? (Вопрос для передачи мыслей в связи.) *Что же описывается в прочитанном?* (Вопрос, вызывающий на приискание заглавия к прочитанному.)

2. Отдельные мысли могут описывать *последовательность* событий, явлений, действий, идущих одно за другим, последовательность изменений в одном и том же предмете.

«*Задумала зима птиц со света сжить; подула зима холодом, посорвала листья с лесов и дубрав и разметала их по дорогам*». — Здесь нужно объяснить, во-первых, взаимное отношение действий: — «подула холодом», «посорвала листья», «разметала листья по дороге»; а во-вторых — отношение этих мыслей к первой мысли — «задумала зима птиц со света сжить». Прежде нужно выяснить взаимную связь и последовательность действий зимы: что прежде всего сделала зима? (Подула холодом, послала ветер и холод.) Что же случилось от холода? (От холода листья завяли, ветер сорвал листья с деревьев.) Что и как сделала потом зима с листьями? (Ветер разметал листья по дороге.) Так что же (главное) сделала зима? (Послала холод, сорвала и разметала листья.) — Далее мы выясним отношение этих действий зимы к ее намерению («Задумала птиц со света сжить»). Зачем же это сделала зима? Почему же птицы должны погибнуть? (Холодно, спрятаться негде.) Итак, вы прочитали здесь о том, как зима думала со света сжить птиц.

Итак, при выяснении мыслей, рисующих *последовательность явлений*, прежде всего выясняется *порядок* описываемых действий или явлений (что после чего следовало?); далее выясняется законность или разумность такого порядка (почему второе следовало после первого и прежде третьего?); наконец, все мысли обобщаются (что же описывается?) и пересказываются в связи (так что же и что происходило тогда?).

3. Одна мысль может относиться к другой, как *причина к следствию*. «*Разозлилася старуха-зима; задумала она всякое дыхание со света сжить*». — Что задумала зима сделать? А почему она это задумала? — В дальнейшем описывается, как зима проводила задуманное в исполнение; значит, главное в приведенных двух мыслях — намерение зимы, а «разозлилася» (причина) служит лишь к объяснению этого намерения.

*«Были и лето, и осень дождливы; были потоплены пажити, нивы; хлеб на полях не созрел и пропал; сделался голод, народ умирал».*— Что было следствием того, что лето и осень были дождливы? Что было следствием затопления лугов и полей? Что было следствием неурожая? Каков был голод? Так отчего же произошел страшный голод?— Про что же здесь главным образом говорится?..

Таким образом, при разъяснении указанного выше отношения мыслей (причина и следствие) выясняется прежде всего самое отношение (почему было следствием то-то и то-то? или следствием чего было то-то и то-то, или что было следствием того-то и того-то?); далее выясняется, про что в прочитанном главным образом говорится, и, наконец, делается обобщение и дается заглавие прочитанному.

4. Иногда одна мысль служит для более точного, более ясного, более определенного разъяснения другой мысли или же для подтверждения ее.

— *«Что волки жадны, всякий знает; волк, евши, никогда костей не разбирает».*— Последняя мысль служит подтверждением и разъяснением первой мысли; откуда видна жадность волков? О чем же здесь говорится (о жадности волков). *«За то на одного из них пришла беда: он костью чуть не подавился».*— Вторая мысль служит разъяснением первой: — какая беда — или в чем эта беда состояла: — Что здесь главное (беда с волком).— По отношению к предшествующему беда с волком есть следствие жадности. — С волком случилась беда вследствие его жадности. — *«Не может волк ни охнуть, ни вздохнуть, — пришло хоть ноги протянуть».*— Эти мысли служат разъяснением предшествующей мысли (беда с волком), показывая, как велика была беда (волку приходится умирать). Так в чем же беда состояла? Как велика была беда? А от чего беда произошла? — Так о чем же говорится во всем этом отрывке? (Беда с волком от жадности.)

5. Иногда, для лучшего разъяснения мысли, автор делает сравнение, сопоставляет один предмет (или явление, или свойство предмета) с другим. Выяснение отношений между такими мыслями должно привести к сознанию той стороны предмета, ради чего сравнение сделано (что с чем сравнивается? что узнали через сравнение?).

— *«Нет в лесу того раздолья, как на поле»:* в поле — раздолье, простор; в лесу же нет раздолья, там — все деревья. — Так о чем же говорится? Что сказано о лесе?..

Таким образом, при *сравнении и сопоставлении* нужно довести ученика до сознания, что с чем сравнивается, и что узнается через сравнение.

6. Одна мысль может быть по отношению к следующим *общей мыслью*.

— «С песнями труд человека спорился; словно подкошен, осинник валился; с треском ломали сухой березняк; корчили с корнем упорный дубняк; старую сосну сперва подрубали ...и, поваливши, плясали на ней» и т. д. — Первая мысль по отношению к последующим есть мысль общая, а все остальные — частные мысли: первая мысль есть обобщение или краткое выражение общего содержания всех последующих мыслей. Первая и последующая мысли вместе рисуют картину вырубki леса. — При разъяснении частных мыслей особенное внимание нужно обращать на ту сторону каждой мысли, которая вводит эту мысль в общее («труд спорился»): «подкошен»; «с треском ломали», «корчили с корнем»; «сперва подрубили»; «поваливши, плясали». Таким образом, разъяснение каждой частной мысли сводится к разрешению двух главных вопросов: что делали? как работали? (Успешно ли, скоро ли совершался труд?) А какими же словами выражено в статье, что труд шел вообще скоро? — Так укажите же все, откуда видно, что труд спорился?..

*Порядок толкования мыслей* в прочитанном отрывке, как и порядок объяснения слов в прочитанной фразе, не всегда совпадает с порядком расположения мыслей и слов в тексте, и учителю при разборе отрывка и фразы часто приходится устанавливать свой порядок объяснения слов и мыслей. Возьмем пример:

— «Как жаль, — я верно б в нем (в коте) нашел товарища и друга! В глазах его была написана услуга; как тихо шевелил пушистым он хвостом»... и т. д. — Первые мысли этого отрывка могут быть вполне поняты учеником лишь после надлежащего усвоения последующих мыслей, и потому и толкования учителя должны быть начаты с этих последних мыслей. Прежде всего нужно выяснить, что привлекательного и сходного с собою видел мышонок в коте; далее (на основании предшествующего) — уверенность мышонка в том, что он подружился бы с котом; и, наконец, — сожаление мышонка о том, что петух помешал мышонку сблизиться с котом.

Точно также, если общая мысль дается в тексте прежде частных мыслей, учитель при чтении общей мысли сделает лишь необходимые разъяснения (объяснение слов и выражений, для уразумения этой мысли); при чтении же каждой последующей частной мысли учитель будет каждый раз возводить частное к общему, и, таким образом, общая мысль вполне раскроется для ученика в своем содержании лишь после прочтения и разбора всех частных мыслей.

Мы привели здесь примеры тех отношений между мыслями, кои чаще других встречаются при чтении статей; другие формы отношений между мыслями потребуют от учителя и иных средств для объяснения.

## Группировка мыслей в отдели и выяснение главного содержания статьи

Выяснив содержание первой мысли в статье, учитель переходит к такому же разъяснению следующей мысли. Уяснив и точно формулировав содержание второй мысли, учитель дает ученику понять отношение этой мысли к первой. Так и дальше устанавливаются отдельные мысли и определяются их взаимные отношения. Разобрав таким образом ряд мыслей, учитель помогает ученику сгруппировать их, обобщить в отдел, приискать заглавие и определить, таким образом, первую часть статьи. Тем же путем определяется следующая часть статьи, и так — до конца статьи. Определив содержание каждой из частей разобранной статьи, учитель помогает ученику понять взаимное отношение между частями, а отсюда доводит его и до уразумения главного и общего содержания всей статьи, до определения ее главной мысли.

Приведем примеры группировки мыслей и приискания заглавия к прочитанному:

— *«Муравей спустился к ручью,—захотел напиться. Волна захлестнула муравья, и он стал тонуть»*. После установки содержания и выяснения отношений между мыслями учитель спрашивает:—Так, о ком же здесь мы до сих пор читали? Что про муравья прочитали? Так мы и запишем на доске: *«Какое несчастье случилось с муравьем?..»*

В первое время упражнений в чтении учитель заботится главным образом о том, чтобы ученики поняли и строго определили содержание прочитанного; выработка же и установка заглавия происходит при значительной помощи учителя.

Полезно в первое время записывать заглавие полностью на классной доске, чтобы дать ученику возможность и легче запомнить его и иметь перед глазами образец (форму) для выработки новых заглавий к следующим частям статьи...

— *«Там, из-за старой, нахмуренной ели красные гроздьи калины глядели; там поднимался дубок молодой. Птицы парили в вершине лесной; понижу всякие звери таились!»* — Так что же и что было в лесу? (Деревья, птицы и звери.) Каковы были деревья? Каково жилось птицам? зверям? Так каково же было в лесу?—Как же озаглавить (или кратко выразить) прочитанное? *«Каково было в лесу?»*, или — *«В лесу было хорошо»*. По прочтении всей статьи, когда выяснится значение каждой части статьи по отношению к целому, учитель несколько изменяет это заглавие: *«Каково было в лесу до вырубки»*, или *«Лес до вырубки»*...

Затруднение в приискании заглавий к прочитанному может происходить от двух причин: или ученики не находят соответствующей *формы* для краткого выражения содержания, или же

они не видят главного и общего в прочитанном. Первое затруднение не должно пугать учителя: ученики затрудняются в приискании словесной формы для выражения понятого и усвоенного ими содержания потому, что язык их еще беден, что они недостаточно еще освоились с более или менее отвлеченными формами выражения; учитель приходит на помощь ученику и дает ему эти формы. По мере упражнения в составлении и в записывании планов прочитанных статей ученик все более и более будет осваиваться с этими формами и все менее и менее будет испытывать затруднений в приискании заглавия к прочитанному. Гораздо важнее затруднение, происходящее из непонимания учениками *общего* и *главного* в прочитанном. Это непонимание может происходить вследствие недостаточной помощи со стороны учителя, вследствие его неумения надлежащим образом указать это общее в прочитанном, извлечь это общее и отделить его от частного, сгруппировать и объединить это общее. Поэтому-то все заботы учителя во время подготовки к уроку и должны быть направлены к тому, чтобы он сам для себя ясно определил те данные, от которых должно быть отвлечено это общее: равно и во время классного чтения все свои вопросы и толкования он направляет в сторону разъяснения главного содержания читаемого.

Разъяснение главного содержания учитель имеет в виду и при объяснении слов и выражений, и при объяснении отдельных мыслей, и при разъяснении отношений между мыслями. Когда это будет сделано надлежащим образом, тогда ученики не затруднятся определить главное содержание в прочитанном, без труда ответят на вопрос: о чем и что вы прочитали в данном отрывке?

Так как разумение главного содержания в прочитанном — дело самое важное в чтении, то учитель должен внимательно относиться к формулировке заглавия прочитанного. Заглавие это должно вполне выражать *сущность* прочитанного, а не внешнюю только его сторону, как, например: «слова мальчика», «слова отца», «разговор мальчика с отцом» и т. п. Заглавие должно заключать в себе не больше и не меньше того, что содержится в себе прочитанное.

Помогая ученикам выслеживать шаг за шагом содержание статьи, учитель определяет на каждой логической ступени статьи лишь только то, что даст прочитанное, и выводит, и заключает лишь постольку, поскольку позволяет разобранное содержание. Дальнейший текст статьи, прибавляя к прочитанному новое содержание, в то же время все более и более развивая и выясняя главную мысль статьи, дает новое освещение прочитанному в первых частях статьи, и учитель, по мере движения с учениками вперед, выясняет и устанавливает прежде всего новое содержание, а вместе с тем возвращается, где нужно, и

к пройденному, сопоставляя новое с прежде пройденным, освещающая прежде пройденное новым, и через это постепенно приводит все содержание к единству, направляет и подготавливает учеников к уразумению главной мысли.

К пониманию главной мысли статьи ученик приводится под конец всего через выяснение отношений между главными частями статьи. Приведем несколько примеров:

В статье «*Муравей и голубка*»: О чем говорится в первой половине статьи? (*Голубка спасла муравья.*) О чем говорится во второй половине статьи? (*Муравей спас голубку.*) Почему муравей спас голубку? (*Потому что голубка его спасла.*) Так, как же кратко передать все содержание всей статьи? (Что и почему сделал муравей? — *Муравей спас голубку, потому что она его спасла.*) — Прочитайте, что написано после статьи? — «*Услуга за услугу*». Нет ли в статье чего похожего на это? Объясните! А не может ли быть того же с людьми? Что же может быть?

В статье «*Вырубка леса*» как мы озаглавили первую часть? (*Лес до вырубки.*) Вторую? (*Лес во время вырубки.*) Третью? (*Лес после вырубки.*) — Каково было в лесу до вырубки, во время вырубки и после вырубки? Так что же хотел сказать в этом стихотворении автор? (*Прежде в лесу было весело, красиво; птицам и зверям жилось хорошо; а после вырубки стало печально, деревья погибли, птицы разлетелись, звери разбежались и попрятались.*)...

Понимание отношений между мыслями в значительной степени облегчается в том случае, если ученик при помощи учителя кратко и сжато формулирует каждый раз добытое содержание отдельной мысли, содержание второстепенной части, содержание главной части.

Определение (в краткой форме) сущности прочитанного (мысли, части статьи) уже само собой наводит и на уразумение отношений между мыслями и частями статьи: в большинстве случаев достаточно рядом поставить мысли, и ученик из этого сопоставления сам увидит и поймет отношение между сопоставленными мыслями.

Главное содержание прочитанного (содержание отдельной мысли, содержание второстепенной части, содержание главной части) может быть выражено различно: а) короткими предложениями, б) вопросами, в) отдельным словом (заголовок, оглавление)...

Краткое обозначение содержания статьи в той или другой форме имеет важное значение как для умственного развития детей, так и для развития их дара слова и усвоения содержания прочитанного. Упражнение в кратком обозначении содержания прочитанного приводит ученика от языка и мышления детски-поэтического к языку и мышлению отвлеченному, что и



составляет одну из важных целей обучения языку. Вот здесь-то, в этом упражнении особенно необходима помощь учителя, так как без посторонней помощи ученик долго не приучится ни к сознательному, правильному и полному обобщению прочитанного, ни к правильному и точному выражению обобщенного.

Умение легко и быстро определять главное содержание прочитанного, умение выражать это главное содержание в немногих словах может и должно служить меркою для определения успехов ученика в деле усвоения языка: кто приобрел и усвоил это умение, тот имеет все средства к дальнейшему самообразованию, тот без труда будет воспринимать путем чтения новые знания, тот легко усвоит и стилистические формы, свойственные языку литературному.

Имея в виду важное образовательное значение упражнения в кратком выражении прочитанного, учитель должен употреблять все средства к тому, чтобы сделать эту работу и наиболее производительною, и наименее трудною (посильною) для ученика. Прежде всего ученик должен отчетливо и ясно сознавать границу подлежащего обобщению и краткому выражению отрывка статьи; должен видеть, где начинается и где оканчивается обобщаемый отрывок. В этом отношении полезно перед обобщением, перед определением главного содержания разбираемого отрывка заставить одного из учеников прочитать этот отрывок и после того, как содержание его обобщено и найдена форма для выражения этого содержания. Прочитывая отрывок перед обобщением, ученик, подготовленный предварительным изучением отношений между мыслями, будет напрягать свое внимание для того, чтобы уловить в отрывке главное, чтобы найти во многом единое. Прочитывая отрывок после обобщения, после определения его главного содержания, ученик проверяет себя, применяя общее к частному, контролируя общее частным: все ли, что есть в общем, существует и в частном? Все ли, что есть в частном, нашло себе выражение в общем?

Полезно и после окончательной разработки статьи заставить ученика прочитать статью по частям. Прочитайте мне, как мышонок попал в лапы ко льву? (Первая второстепенная.) Прочитайте, как мышонок просил льва о помиловании? (Вторая второстепенная.) и т. д.

Средством, облегчающим усвоение краткого выражения содержания статьи, может служить *немой план*<sup>1</sup>. От ученика требуется во время чтения значительное напряжение мысли: руководимый вопросами учителя, он вникает в содержание прочи-

---

<sup>1</sup> Некоторые методисты, в частности С. П. Редозубов, высказывают «сомнение в целесообразности ее использования». «Чтение в начальной школе», Учпедгиз, М., 1949. (Примеч. составит.)

танного отрывка: определяет мысль, отношение между мыслями, делает выводы, обобщает, находит соответствующие формы для выражения обобщаемого; и при всем том он должен крепко держать в своей памяти все предшествующие обобщения, все те формы, кои найдены были для выражения этих обобщений. Боязнь забыть прежде выработанное часто лишает ученика возможности вполне сосредоточиться над разработкой нового, и это раздвоение мысли излишне утомляет ученика преждевременно и без нужды отнимает у него силы. Чтобы облегчить ученику сохранение в памяти прежде добытого, чтобы успокоить его на сознании, что старого он не забудет, и через это доставить ему возможность всецело отдаваться усвоению нового, учитель одновременно с чтением статьи, по мере выработки второстепенных и главных частей статьи, заносит на классную доску план статьи, обозначая части статьи соответствующими знаками. Так, например, статья «Рассказ мышонка» может быть занесена на классную доску в следующем виде:

1. . . . .
2. . . . .
3. . . . .

I. \_\_\_\_\_

1. . . . .
2. . . . .
3. . . . .
4. . . . .

II. \_\_\_\_\_

Привязывая выражение обобщений к цифрам и другим знакам, ученик легко запоминает эти обобщения, получает уверенность в том, что сохранит в своей памяти эти обобщения, и план, и содержание статьи. Немой план помогает ученику отвлечься от книги, от печатных страниц, от букв, с чем он незаметно для себя часто соединяет те или другие мысли; немой план помогает подняться над содержанием, дает возможность держаться в более отвлеченной сфере мышления.

### Разработка статьи от общего к частному

Умение понимать читаемое вырабатывается путем упражнений в постепенном и последовательном восприятии мыслей читаемого, в определении их взаимных отношений и в нахождении главной мысли, главного содержания читаемого. В этом направлении и упражняет ученика учитель в течение всего школьного курса. Но для того, чтобы приучить ребенка быстро схватывать мысль, связь между мыслями, от понимания отношений между мыслями быстро доходить до уразумения главню-

го содержания статьи, для этого нужно поставить ученика в такие условия, при которых он, по необходимости должен был бы совершенствовать свой мыслительный процесс восприятия содержания статьи с наименьшей затратой времени. Хорошим средством для достижения этой цели в конце школьного курса служит разбор статьи *от общего к частному*.

Статья читается уже не по частям, а вся целиком. Во время чтения статьи ученик внимательно вникает в ее содержание: самостоятельно определяет отдельные частные мысли, самостоятельно доходит до понимания их взаимных отношений, обобщает содержание читаемого, выводит из прочитанной статьи главную ее мысль. И на всю эту сложную работу ученик затрачивает столько времени, сколько его требуется для прочтения статьи.

По прочтении статьи, учитель требует от ученика, чтобы он определил главное содержание прочитанной статьи (о ком и что говорится в статье?). Определение главного содержания статьи служит основанием для определения главных частей статьи: если главное содержание статьи определено учеником правильно, то для него должны быть очевидны и те части, на которые распадается статья, те части, которые послужили логическими ступенями для восхождения к главной мысли. Определение главных частей служит основанием для разделения их на части второстепенные, а этих последних — на отдельные мысли. Взойдя быстро, во время чтения, до вершины главной мысли, ученик должен отдать отчет в пройденном им пути, еще раз пройти по тому же пути, только в обратном направлении. Это новое, при участии и под контролем учителя, прохождение будет служить не только проверкой степени усвоения учеником содержания статьи, но послужит к большему разъяснению главного и второстепенного в статье...

Так как разработка статьи от общего к частному представляет на первое время некоторые трудности для детей, то мы и укажем здесь на те средства, кои, до известной степени, могут уменьшить эти трудности.

Прежде всего необходимо сделать соответствующий выбор статьи: статья должна быть вполне по силам ученикам и значительно легче статей, избираемых для разбора от частного к общему. Содержание статьи должно быть близко и понятно детям без толкований учителя. Части статьи должны быть рельефны и легко расчлняемы; определение связи между частями и главного содержания статьи не должны требовать со стороны ученика особенных усилий. Лучше всего избирать, на первое время, для этой цели статьи, близко сходные и по содержанию своему, и по плану с теми статьями, которые перед тем были разработаны с учителем.

Полезно избранную для разработки от общего к частному

статью вперед указать ученикам, чтобы они могли вне класса, самостоятельно, прочитать статью и подумать над ее содержанием<sup>1</sup>.

Перед разбором статьи, всю статью, от начала до конца читает сам учитель; дети в это время могут и не смотреть в свои книжки, а пусть смотрят на учителя: выражение лица учителя во время чтения усилит впечатление, получаемое от интонации его голоса, и облегчит, таким образом, понимание. Статью учитель читает с особенной выразительностью. Он читает несколько медленнее обыкновенного и дольше останавливается там, где заканчивается мысль, особенно же там, где кончается отдел статьи; нужно дать ученикам время поразмыслить, сообразить, понять связь мыслей, обобщить и связать отделы статьи. При чтении статьи учитель резче обыкновенного подчеркивает голосом особенно важные по значению слова и выражения статьи. Чтение учителя должно передать ученикам общий тон статьи, вызвать настроение, чувство.

Нужно тщательно обдумать каждый вопрос, который имеет в виду предложить учитель, нужно обдумать и всю сумму вопросов в отношении их связи и последовательности. Особенно важное значение имеют первые вопросы: неудачные ответы на первые вопросы лишают учеников бодрости, убивают в них уверенность в своих силах. Вопросы должны носить общий характер; но лучше вперед спросить о том общем, чего не могли не заметить ученики. Вопросы должны быть так подобраны, чтобы помогали детям постепенно отвлекать общее содержание и группировать это общее в мысль.

Учитель не должен обманываться удачными ответами учеников: удачный ответ может быть дан иногда, лишь благодаря догадливости ученика, может быть этот ответ не вполне продуманный, обобщение ученика могло быть сделано на основании лишь некоторых, а не всех частных: всякую общую мысль ученик должен, по требованию учителя, тотчас же разъяснить и подкрепить частными данными статьи, и тогда он глубже и основательнее поймет значение общей мысли, осязательнее заметит общее в частном; это даст хорошее направление в дальнейшей работе.

После разработки всей статьи учитель подводит итоги всей классной работе, требуя от детей общих выводов, общего обзора содержания статьи.

Разбор статьи *от общего к частному* уместен со второго года школьного обучения. Успех этого рода занятий находится

---

<sup>1</sup> Прием этот полезно употреблять в курсе третьего года и при разборе статьи от частного к общему, когда избранная статья представляет трудности по содержанию или по построению своему. (Примеч. автора.)

в прямой зависимости от степени успехов учеников в разборе статей *от частного к общему*.

Форма такого чтения с учителем всего более уместна и при проверке навыков учеников в толковом чтении: это наилучшая форма экзамена...

### Обозрение ряда прочитанных статей

Во время разбора каждой отдельной статьи учитель не может выходить из тех рамок, кои полагаются содержанием разбираемой статьи; он заботится только о том, чтобы довести детей до полного уразумения статьи — до ясного сознания того понятия или той мысли, которые составляют основное содержание статьи. Но разбором каждой отдельной статьи еще не исчерпывается все образовательное значение чтения. Приобретенные путем чтения и разбора статей понятия и мысли не могут и не должны стоять одиноко в сознании детей; они должны вступить в связь с усвоенными прежде понятиями и мыслями; однородные мысли группируются в известном порядке, взаимно освещая и дополняя друг друга; обозрение ряда мыслей, извлеченных из ряда статей, приведет ученика к новым, высшим отвлечениям и обобщениям.

В такой беседе учитель восстанавливает прежде всего в главных чертах содержание каждой отдельной статьи и сводит это содержание к выражению общей ее мысли (на первое время при помощи вопроса). Общие мысли каждой из статей восстанавливаются затем в общей их последовательности и приводятся в связь. Таким образом, отвлекаются, группируются, связываются, объединяются общие понятия, общие мысли, извлеченные из реального содержания отдельных статей, что и служит прекрасным средством и для полного укрепления воспринятого содержания, и для развития отвлеченного мышления, и для усвоения отвлеченных форм языка... Полезно упражнять детей устно и письменно в кратком связном изложении общего содержания ряда статей; желательно приучить их в связи с этим и к подробному изложению. В этом последнем случае дети излагают *общие* мысли, подкрепляя их или иллюстрируя примерами из статей, в результате чего и получается изложение на отвлеченную тему.

По отношению к статьям историческим, географическим и естественно-историческим подобного рода беседы, коими заканчивается прочитанный отдел книги, служат лучшим средством указания связи и отношений между этими знаниями, для выяснения общих понятий.

Желая собрать и сохранить все приобретенные учениками путем чтения знания, учитель, при удобном случае, ведет беседу и о прочитанных в различное время школьного курса статьях,

имеющих между собой что-либо общее по своему содержанию. Так, статьи «Песня пахаря», «Крестьянская пирушка», «Ленивый мужик» — дают материал для характеристики крестьянского быта; эти же статьи могут служить и для разъяснения понятия о значении труда в жизни человека. Заставляя припоминать пройденное, обзревая одно и то же содержание с различных точек зрения, мы тем самым не только укрепим в сознании ученика приобретенные путем чтения мысли и понятия, но и приучим его ум к подвижности, покажем пути к всестороннему рассмотрению предметов...

### Самостоятельное чтение

Выработка в ученике умения разумно читать и всецело воспринимать читаемое без посторонней помощи представляет собой одну из главнейших задач в деле обучения родному языку, так как умение это послужит, по выходе ученика из школы, важным орудием для дальнейшего его развития, — умственного и нравственного, для обогащения новыми и высшими знаниями и впечатлениями, а равно и для приобретения специальных знаний, необходимых в практической жизнедеятельности.

Важно и безусловно необходимо развить всесторонне воспитывающим учением духовные силы ученика, сообщить ему определенную — более или менее законченную — сумму хотя бы основных жизненных знаний и впечатлений, кои послужили бы фундаментом для дальнейшего жизненного роста в высь и в ширь; важно и необходимо, наконец, довести ученика до разумения языка общелитературного и популярно-научного, — все это важно и необходимо для решения как общих задач воспитывающего учения, так равно и частных — обучения родному языку. Но все это развитие ученика может в значительной мере задержаться, приостановиться, заглухнуть по окончании школьного учения, и просветительные результаты учения окажутся в жизни незначительными, если школа не привьет охоты к чтению, не даст умения и твердых навыков разумно читать и воспринимать читаемое без посторонней помощи, — читать и мыслить в связи, читать и чувствовать, читать и всецело воспринимать в частностях и в общем прочитанное и судить о нем.

Укажем здесь ведущие к цели особенности в приемах классной разработки статьи на каждой из трех ступеней школьного учения и дополнительные к ним упражнения в самостоятельном чтении.

*Первая ступень* характеризуется наибольшей помощью учителя — в зависимости от полной неопытности ученика в восприятии содержания печатного текста и тех затруднений, какие он встречает и в самом процессе механического чтения. Понятно само собой, что книга для классного чтения должна предла-

гать на этой ступени легкие статьи как по форме и содержанию, так и по размерам<sup>1</sup>.

Статья читается всего чаще от точки до точки. Время от времени читает и сам учитель. Чтение учителя особенно важно перед тем, когда предстоит связать между собой отдельные мысли, объединить части статьи, обозреть и объединить содержание всей статьи.

По прочтении отрывка учитель на первых шагах помогает ученикам «перенести из книги в голову» содержание прочитанного и делает подробный переспрос, о ком прочитали, что названный предмет сделал и проч. Каждое слово в прочитанном должно быть выпрашиваемо в первое время, чтобы оно не ускользнуло от внимания учеников. Попутно с этим учитель вызывает учеников на объяснение отдельных слов. Вопросы учителя должны быть расположены связно, в строго-логической последовательности, чтобы ответы учеников могли привести к пониманию и усвоению выраженной в прочитанном отрывке мысли. Заключительный вопрос такого переспроса: так о чем же и что мы прочитали? Так помогает учитель в восприятии каждой отдельной мысли и связывает их между собой при переходе от одной к другой, подготавливая тем самым к обобщению мыслей законченной части статьи.

Перечитав сам в целом прочитанный уже и разъясненный по частям отдел статьи, учитель предлагает ученикам заключительный вопрос, обобщающий все содержание прочитанной части статьи. Вопросы такого рода, помогая ученикам в обобщении прочитанного, в то же время и учат их находить словесные формы для выражения обобщения.

Заключительный (обобщающий) вопрос служит заголовком прочитанной части и целиком записывается на классную доску. Краткий ответ на этот вопрос служит выражением общего содержания разработанной части статьи.

Так разрабатывается часть за частью и вся статья.

Сам прочитав в заключение разбора всю статью от начала и до конца, учитель заставляет учеников повторить (по записанным на доске заголовкам-вопросам) краткое содержание каждой части, а затем наводящими вопросами помогает связать эти части между собою и дойти до понимания и определения общего содержания (главной мысли) всей статьи.

Выражение общего содержания всей статьи может быть полностью записано на классной доске — в виде заглавия статьи.

Таким образом, в результате такой разработки статьи, даже и на первой ступени упражнений в чтении, может получиться: а) план статьи — в виде заголовков-вопросов; б) крат-

---

<sup>1</sup> Мы имеем здесь в виду детей, только что окончивших азбуку и начинающих упражняться в чтении законченных статей. (Примеч. автора.)

кое выражение и содержание каждой части статьи (ответы на заголовки-вопросы) и краткое связное изложение содержания всей статьи; в) краткое выражение общего содержания всей статьи (главная мысль).

После краткой и связной передачи содержания всей статьи ученики вырабатывают при помощи учителя подробный рассказ статьи, соответствующий по своей полноте тексту статьи. Сверх общих вопросов-заголовков учитель помогает ученикам (на первое время) и частными — подробными вопросами.

Выработка подробного рассказа необходимо должна следовать за кратким изложением, а не предшествовать последнему. Легко, свободно и вполне сознательно может рассказывать подробно только тот, кто разумеет и твердо держит в голове общий план излагаемого содержания, сознавая и помня при этом и все те частности, из которых сложилось общее. Только при этом условии ученик и не будет цепляться по памяти за слова и выражения текста, дословно держаться его; он не остановится в своем изложении, когда то или другое слово текста выпадет из памяти; он, руководствуясь общими мыслями, соответственно плану изложения, свободно найдет в себе словесные формы для выражения мысли, он проявит в своем изложении самостоятельность и даже оригинальность.

Таким образом, на первой ступени упражнений в чтении — на пути к полной самостоятельности — учитель начинает разработку статьи с чтения и переспроса небольшого отрывка, отсюда переводит учеников к выражению отдельной мысли прочитанного, далее — к связи между отдельными мыслями, к их обобщению заключительным вопросом, обнимающим содержание прочитанного отдела, и, наконец, к связи отделов и определению общего содержания всей статьи, к краткому и связному выражению содержания отделов и полному пересказу всей статьи.

Приведем здесь для образца конспект разработки статьи на первой ступени — *«Муравей и голубка»* (Л. Н. Толстого).

— Кто написал этот рассказ? Про кого будем читать в рассказе? Где вы видали муравьев? (когда?), а голубей?

*«Муравей спустился к ручью; захотел напиться».*

— Про кого мы прочитали? Что сделал муравей? Зачем он спустился к ручью? — Так скажите, что мы прочитали про муравья?

*«Волной плеснуло на муравья, и стал он тонуть».*

— Про кого здесь прочитали? Что с муравьем случилось? Так почему же муравей стал тонуть?

— Прочитайте все, что мы читали про муравья. Скажите, какая беда случилась с муравьем? — *Муравей стал тонуть.* — Что с ним теперь будет? (*Муравей утонет, погибнет.*)

*«Голубка несла ветку».*



— А теперь про кого мы прочитали? Что узнали мы про голубку? А для чего нужна голубке ветка? (*Гнездо себе строить.*) — Так что же мы узнали про голубку?

«Она увидела, — муравей тонет и бросила ему ветку в ручей».

— Кто это она? Что увидела голубка? Что сделала она? Зачем же голубка бросила ветку, которая ей нужна? Почему это она сделала? (*Пожалела муравья.*) — Так что же сделала голубка?

«Муравей сел на ветку и спасся».

— Что же теперь узнали про муравья? А кто его спас?

— Прочитайте все про голубку.

— Так что же сделала голубка для муравья? (*Голубка пожалела муравья и спасла его от смерти.*)

— Прочитайте все с начала статьи.

— Что же мы прочитали про муравья и голубку? (*Муравей стал тонуть, а голубка спасла его от смерти.*)

«Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть».

— Про кого здесь прочитали? Что хотел сделать охотник с голубкой? Зачем же он поймает голубку? — Так что же хочет охотник сделать с голубкой?

«Муравей подполз к охотнику и укусил ему ногу».

— Что сделал муравей? А охотник в это время что хотел сделать?

«Охотник ахнул и уронил сеть».

— Что же было с охотником? Отчего он ахнул и уронил сеть? — Так зачем же муравей укусил ногу охотнику?

«Голубка вспорхнула и улетела».

— Про кого и что прочитали? Так поймал ли охотник голубку? Почему не поймал? Кто спас голубку? (*Муравей спас голубку.*)

— Прочитайте все — про охотника и муравья. — Так что же мы узнали про охотника? (*Охотник хотел поймать голубку.*) Что прочитали про муравья? (*Муравей спас голубку.*) Скажите вместе про охотника и муравья!

— Прочитайте всю статью!

— Что узнали мы в первой половине статьи про муравья и голубку? (*Муравей стал тонуть, а голубка спасла его.*)

— Что узнали мы дальше про охотника и муравья? (*Охотник хотел поймать голубку, а муравей спас ее.*)

— Скажите теперь все, что мы прочитали про голубку и муравья: что сделала голубка для муравья и что сделал муравей для голубки? (*Голубка спасла муравья, а муравей спас голубку.*) — Почему же муравей спас голубку?

Прочитайте отдельные слова, которые напечатаны под статьей: («Беда. Жалость. Помощь. Благодарность».)

— Скажите, с кем случилась в рассказе беда? Какая беда случилась с муравьем? — Прочитайте по книжке, где говорится про беду с муравьем?

— Кто кого пожалел? Кто кому оказал помощь? — Прочитайте по книжке, как голубка помогла муравью.

— А кто кого отблагодарил за помощь? Как отблагодарил? Прочитайте об этом по книжке.

— Прочитайте дальше по книжке! (*«Услуга за услугу»*.) Кто кому услужил сначала? Кто кому отплатил за услугу услугой?

— Прочитайте дальше! (*«Долг платежом красен»*.) — «Красен» здесь значит — красив, хорош. — Если кто в долг что возьмет, — что он должен потом сделать? Хорошо ли платить свои долги? В рассказе — «Муравей и голубка» — кто кому был должен? Отплатил ли свой долг муравей? Чем отплатил? Хорошо ли он сделал?..

*Вторая ступень* упражнений в чтении характеризуется большей (в сравнении с первой ступенью) самостоятельностью ученика в определении общего содержания законченных частей статьи (второстепенных или главных).

На первой ступени ученик под руководством учителя приобрел уже некоторый опыт как в понимании связи между отдельными мыслями, так и в обобщении законченной части статьи и в определении ее содержания при помощи заголовка. На второй ступени работа эта выполняется учеником более или менее самостоятельно, но и не без помощи учителя: ученик приучается сам доходить во время чтения до разумения логической связи между отдельными мыслями в прочитанной части, а отсюда и до понимания общего их содержания. Учитель своими вопросами проверяет эту самостоятельную работу, восполняет ее недостатки и тем приучает ученика правильно и полно, в частности и в общем воспринимать содержание прочитанной части статьи. Разбор прочитанного отрывка ведется уже здесь от общего к частному.

Статья читается уже не от точки до точки, а прочитывается сразу логически-законченная часть статьи (второстепенная или главная) — в зависимости от размера и трудности (содержания частей).

Выяснение содержания отрывка учитель начинает обобщающими вопросами: о ком прочитали? что о названном предмете прочитали? Отвечая на эти вопросы, ученики и определяют главное содержание прочитанной части статьи. Возьмем для примера первую (второстепенную) часть известной нам статьи — «Муравей и голубка». О ком мы здесь прочитали? (О муравье.) Что случилось (какая беда) с муравьем? (Муравей стал тонуть.)

От определения главного содержания учитель переходит к заглавию прочитанной части: как озаглавить прочитанное? (что случилось с муравьем; или: какая беда случилась с муравьем;

**или: беда с муравьем).** Заглавие в той или иной форме записывается на классной доске.

От определения общего содержания учитель ведет учеников **к установлению и объяснению тех мыслей, которые объединены заглавием.** Так в чем же беда муравья? Как это случилось, **что он стал тонуть?** (Волна плеснула на него.) А зачем же он очутился у воды? (Спустился к ручью, захотел напиться.)

Когда ученик на этой ступени приучится без особого труда отвечать на общие вопросы по прочтении части статьи (о ком и что читали), учитель может тогда прямо спрашивать заглавие прочитанной части: как озаглавить прочитанное? и от заглавия переходит к определению общей мысли, а отсюда и к мыслям частным.

Так разрабатывается каждая часть статьи (от общего к частному), вырабатывается заглавие, определяется кратко общее содержание, выясняются частные мысли.

После такого разбора всей статьи учитель переходит к определению содержания всей статьи: ученики повторяют краткое содержание каждой части (голубка спасла муравья, муравей спас голубку), объясняют связь между частями и определяют отсюда главное содержание всей статьи.

Чтение статьи по частям и разработка частей от общего к частному представляют собой преобладающую форму занятий на второй ступени; но в ряду этих упражнений может найти себе место и разбор статьи в целом от общего к частному. Для этой цели учитель выбирает небольшую статейку, сходную при том же по своему содержанию с разобранной уже до этого статьей. По прочтении такой статьи целиком (на первое время учитель сам читает статью) учитель предлагает общие вопросы, определяющие главное содержание статьи, а затем, исходя из этого, вопросами же исчерпывает и все содержание статьи. Словом, целая статейка разрабатывается с учениками точно так же (от общего к частному), как указано было выше по отношению к разбору законченной части статьи.

По мере успехов учеников в разборе статей под руководством учителя постепенно вводится в занятия и упражнение в *самостоятельном чтении* более легких по содержанию и плану статей из книги для классного чтения.

Избранная статья (не разобранная в классе) задается ученикам на урок<sup>1</sup>, причем учитель ставит определенные требования, которые должны выполнить ученики: внимательно прочитать статью; разделить статью на части и озаглавить каждую часть, определить главную мысль статьи.

Когда работа эта будет исполнена учениками, учитель дела-

---

<sup>1</sup> Термин «урок» Тихомиров употребляет в смысле «задания». (Примеч. составит.)

ет тогда поверку и при участии всего класса устанавливает окончательно план статьи, заглавия частей, краткое выражение содержания каждой отдельной части, а равно и всей статьи. Поверка начинается с разделения статьи на части, разрабатывается по обычному для данного времени плану классного чтения, но лишь при меньшей помощи учителя.

Если самостоятельная работа окажется в результате своей неудовлетворительной, учитель тогда разбирает статью обычным порядком — при помощи наводящих вопросов, но все же не исключает упражнений в самостоятельном чтении из ряда других занятий.

Упражнение в самостоятельном чтении служит подготовкой к последующей ступени занятий...

*Третья ступень* продолжает и заканчивает начатое на второй ступени: здесь читаются статьи, более трудные по объему, по форме и содержанию; здесь преобладает разработка от общего к частному — целого произведения; здесь возможно чаще учитель задает ученикам неразработанные еще статьи — «на урок» — для самостоятельного прочтения и усвоения в общем и в частности; здесь, наконец, статьи разрабатываются и проверяются при наименьшей помощи учителя, и представляется наибольший простор для самостоятельности ученика.

Чтение и разработка статьи по частям (от общего к частному), не составляя преобладающего занятия на третьей ступени, все же и здесь находит себе место — по отношению к статьям трудным по своему содержанию. Разница в разработке таких статей сравнительно со второй ступенью заключается в том, что по прочтении отрывка учитель прямо ставит вопросы, требующие определения общего содержания прочитанного и заголовка к нему (о чем и что прочитали? как озаглавить прочитанное?). Не останавливается здесь учитель без особенной надобности и на мелких подробностях статьи (объяснение слов, выражений, отдельных мыслей и связи между ними); ученики могут все это усвоить и без помощи учителя. В общем разработка статьи идет здесь несравненно быстрее, сосредоточиваясь на главном и существенном.

Преобладающим видом занятий на третьей ступени служит разработка целой статьи — от общего к частному.

До прочтения статьи в целом учитель устанавливает требования, какие ученики должны самостоятельно выполнять во время прочтения статьи (разделить статью на части и озаглавить каждую часть, определить главное содержание статьи).

Статья читается сразу вся — от начала и до конца — на первое время самым учителем несколько медленнее сравнительно с обычным чтением, чтобы ученики могли во время этого чтения самостоятельно воспринять отдельные мысли, уловить связь

между ними, обобщить мысли в отделы, а отделы в целое. Если бы по прочтении статьи большинство учеников оказалось не в состоянии удовлетворить требований учителя, поставленных им до чтения статьи, тогда статья перечитывается вновь.

Разработка статьи начинается с определения ее частей и выработки заглавий, а если статья попроще, то и с определения главного ее содержания. После этого разрабатывается содержание частей статьи — главных и второстепенных. В результате работы получается: а) кратко выраженное общее содержание прочитанного; б) разделение статьи на главные и второстепенные части с заголовками каждой части (план статьи заносится на классную доску); в) изложение статьи в форме коротких предложений, выражающих содержание одних главных частей: изложение содержания одних второстепенных частей в форме коротких предложений и г) полное изложение содержания статьи. Заметим при этом, что упражнение в полном изложении содержания статьи (устно и письменно) всего более уместно на третьей ступени, когда ученики в значительной мере ознакомились путем чтения с языком литературным.

На третьей ступени отводится широкое место упражнению в самостоятельном чтении учениками неразработанных в классе статей. При помощи учителя разрабатываются в классе лишь наиболее трудные статьи — по языку и содержанию. В большинстве же случаев учитель в классе занимается лишь проверкой того, что он задал на урок для самостоятельного чтения.

Полезно и возможно на этой ступени предлагать ученикам составлять одно целое из нескольких однородных статей (описание, например, того или другого времени года, сельских работ и т. п.), предлагать сравнение статей по содержанию, обзор целого отдела прочитанных статей. Такие работы, развивая умственные силы детей, вырабатывают в них умение сравнивать по содержанию более или менее сложный материал, приводить в связь, объединять и обобщать однородное и, наконец, толково отдавать себе и другим отчет в прочитанном и усвоенном. А все это, вместе взятое, приведет в конце концов и к выработке умения разумно читать самостоятельно...

\* \* \*

Мы указали, как последовательно и постепенно на трех ступенях школьного учения учитель ослабляет свою помощь в усвоении учениками содержания разрабатываемых в классе статей, предоставляет учащимся все больше и больше самостоятельности. Мы указали также, что в непосредственной связи с разработкой статьи в классе необходимо давать ученикам задачи и для самостоятельного (в классе или вне класса) разрешения.

а) Прочитать (повторить про себя) разработанную в классе

статью, припомнить (и записать) главную мысль статьи, план статьи, краткое выражение каждой части статьи (краткий, но связный рассказ), подробное изложение содержания всей статьи. Исполняя эту задачу, ученик без особого труда приучается обозревать содержание целой статьи — от общего (главной мысли) к частному (части статьи, краткое и полное выражение содержания статьи), и, укрепив в себе это умение, он применит его потом и при самостоятельном чтении.

б) Сделать извлечение однородного содержания из нескольких статей и составить из этих извлечений одно связное целое. Повторить целый ряд прочитанных в классе статей и найти, в чем эти статьи сходны между собой и чем различаются. Упражнение это приучает учеников соединять однородное и комбинировать воспринятое, сравнивать, обобщать и проч.—Необходимо заметить, что это важное во всех отношениях упражнение крайне редко встречается в школьной практике.

в) Самостоятельно прочитать указанную учителем новую статью, разделить ее на части, определить (кратко) содержание каждой части и главную мысль всей статьи, кратко и подробно передать содержание всей статьи. Это упражнение служит уже прямым переходом к самостоятельному вполне чтению и должно занять в общей системе классных и внеклассных занятий видное место, особенно же в конце школьного курса.

В школах, где учитель сумел развить в детях охоту и любовь к самостоятельному чтению, мы не раз наблюдали следующее явление, возникавшее по инициативе самих детей: ученик просит у учителя позволения сказать наизусть стихотворение, которое он сам себе выбрал и заучил наизусть. Учитель одобряет выбор и поощряет ученика к дальнейшим занятиям в этом роде. Это производит надлежащее воздействие и на других учеников, и самостоятельный выбор стихотворений (а равно и других статей) входит в обычай. Учитель назначает особый час в неделе для выслушивания самостоятельно выбранных и разученных учениками стихотворений и других статей. Чтение каждого ученика выслушивается учителем и всем классом, устраивается короткая беседа о содержании прочитанного и проч.

Нет надобности объяснять, как важно подобное занятие и для развития в учениках самостоятельности в чтении, для развития личного вкуса каждого из них и для обогащения всего класса новым материалом, излюбленным детьми. Занятия эти дадут учителю ценный материал для определения личного «вкуса» каждого из учеников и даже целого класса, а быть может, укажут и на односторонность этого вкуса, на недочеты в классных занятиях учителя.

Ученики выбирают для себя стихотворения не только из книги-учебника для классного чтения, но и из других имеющихся в школьной библиотеке книг.

Чтение более или менее крупных (посильных для разума детей) литературно-художественных и популярно-научных произведений мы признаем не только желательным, но и безусловно, необходимым в учебном обиходе школьных занятий. Ни в каком случае нельзя ограничиваться чтением хрестоматийных статей: это значило бы не довести упражнений в чтении до конца. Не может школа предоставить этот род чтения исключительно на добрую волю детей: дело так важно, что руководство учителя в определенных границах необходимо. Пусть дети выбирают по своему вкусу и читают, что им нравится, из школьной библиотеки; но рядом с этим необходимо организовать и чтение под большим или меньшим руководством учителя.

Легчайшей формой чтения более или менее крупных произведений должно признать чтение в классе самого учителя: слушать чтение, да еще при том же искусного чтеца, легче и приятнее, чем читать самому. Этот род чтения издавна уже практикуется во многих школах и составляет любимое занятие детей. Такое чтение начинается с первого же года обучения, может быть введено даже и до и во время прохождения букваря. Самый легкий материал для первых шагов дадут сказки (народные сказки; сказки Жуковского, Пушкина, Мамина-Сибиряка и др.). Для следующей ступени укажем для примера более легкие рассказы Л. Н. Толстого, Мамина-Сибиряка, Нсмировича-Данченко и др.

Ведется это чтение таким образом. На первое время учитель читает избранное произведение, в зависимости от сил детей, — не сразу, а по частям, с некоторыми остановками, пересказывастся прочитанное, подводится итог существенно важному в развитии рассказа. В конце чтения — краткий и полный пересказ прочитанного, вывод главного и общего в прочитанном — при участии всего класса.

Не следует забывать, что и в этой форме чтения, и в последующих, какие нами будут указаны, главная цель не в том, чтобы занять только детей интересным чтением, а в том, чтобы научить их воспринимать читаемое вполне сознательно и находить в нем существенное и самое важное и вырабатывать в себе умение читать самостоятельно с полным разумением. К достижению этой цели должна быть направлена прежде всего и беседа учителя с учениками. Беседа эта не должна быть разговором «по поводу и кстати», — «без руля и без ветрил». Когда решена будет главная задача чтения (как в арифметической задаче решение вопроса — «что задача спрашивает?»), тогда можно провести и частную беседу, разрешить и побочные вопросы, возникшие в сознании учеников, или же представляющиеся интересными с точки зрения учителя. Учитель может вызвать учеников на передачу собственных наблюдений, воспоминаний, пережитков рассуждений, имеющих то или другое отношение к прочитан

ному, — а такая беседа может быть и интересна, и полезна; но все это уместно лишь после решения главного вопроса — «о чем и что прочитали?». Прежде всего — правильное и полное восприятие содержания прочитанного произведения, а потом уже и посильное суждение о нем и по поводу его.

На третьей ступени обучения в начальной школе с успехом может быть использовано так называемое *коллективное чтение*. Организуется оно таким образом. Установив список книжек и брошюр, которые необходимо прочитать и обсудить с целым классом, учитель запасается каждой из книжек в таком количестве, чтобы отдельный экземпляр приходился на двух, на трех учеников. Избранная на очередь книжка раздается ученикам, назначается определенный срок для самостоятельного прочтения ее (группами или поодиночке), и в назначенный день устраивается классная беседа о прочитанном. Чтение такого рода имеет уже вполне самостоятельный характер, а беседа контролирует лишь прочитанное, дает надлежащее направление суждению о прочитанном, указывает незамеченное, исправляет неправильно понятое. Опыт показывает, что упражнение это при умелой постановке возбуждает в детях больший интерес, а польза от него очевидна для всякого.

Выше было сказано уже о самостоятельном выборе и разучивании учениками стихотворений, о прочтении их в классе в связи с беседой о прочитанном. Занятие это может быть в значительной мере расширено на третьей ступени обучения: ученики могут выбирать для этой цели и более или менее значительные по размерам своим произведения и не только в стихах, но и в прозе, не только художественные, но и популярно-научные произведения. Занятие это мы считаем последним и заключительным в ряду упражнений в самостоятельном чтении — под контролем и руководством учителя.

Заметим в заключение, что подконтрольное самостоятельное чтение ни в каком случае не должно исключать собою бесконтрольного чтения учениками книг из школьной библиотеки. Руководительство и контроль преследуют единственную цель — выработку в учениках умения читать сознательно, а в конце концов и самостоятельно, без всякой посторонней помощи, выработку того умения, которое необходимо в каждом деле, чтобы потом воспользоваться им в самостоятельной жизнедеятельности.

### Выразительное чтение

*Выразительное чтение и значение его в школе.* На выразительное чтение редко когда обращают надлежащее внимание при обучении чтению. Ученики, по большей части, и читают, и говорят (при устных ответах) неудовлетворительно, в смысле выразительности: читают быстро, без всякой интонации; говорят



нестественно, растягивая слова; рассказывают особым школьным, певучим говором; выученные наизусть стихотворения произносят так, что и слушатель не выносит никакого удовольствия, и сам чтец, очевидно, относится к стихотворению совершенно равнодушно и говорит лишь потому, что его заставили говорить. Все упражнение в заучивании стихотворений сводится к упражнению механической памяти, а переспрос выученного наизусть — в порядке, *твердо ли знает ученик стихотворение.*

Существует даже мнение, что в элементарном курсе нельзя и требовать от учеников выразительности чтения. Но такой взгляд на чтение нужно признать совершенно неправильным. И в начальной школе, как показывает опыт, возможно достигнуть в отношении выразительности чтения значительных результатов; и это обязана сделать школа, так как выразительное чтение имеет важное значение...

Удовольствие от чтения может получить и чтец, и слушатель только при условии выразительности чтения. Умение читать выразительно служит, таким образом, залогом того, что приобретенная в школе грамотность принесет в будущем пользу и самому ученику, и окружающим.

По манере и по характеру чтения можно судить о понимании чтецом читаемого. Быстрое без меры чтение показывает, что чтец вовсе не обдумывает того, что читает, не заботится об усвоении содержания читаемого: чтобы сознательно воспринимать прочитанное, чтобы разумно относиться к читаемому, необходимо по временам делать остановки, чтобы мысленно обозреть и приводить в связь прочитанное. Привычка читать очень скоро исключает возможность читать толково.

На бессознательное отношение чтеца к содержанию читаемого указывает и монотонность в чтении: читающий монотонно свидетельствует о себе, что он совершенно равнодушно относится к содержанию читаемого, что чтение не шевелит в нем ни мысли, ни чувства; что он не различает в читаемом главного от второстепенного, не видит и не замечает тех слов и выражений, которые дают главную окраску читаемому, освещают содержание — иногда фразы, иногда целого отдела, а иногда и всей статьи.

Быстрое и монотонное чтение — самая дурная из всех дурных привычек школьных: привычка эта лишает ученика возможности образовывать и воспитывать себя путем чтения; привычка эта парализует добрые результаты школьного учения.

Если читающий быстро и монотонно сам мало выносит из чтения, то еще менее вынесет слушатель: утомление и скука — результат плохого чтения и для чтеца, и для слушателя. Не то бывает, когда чтец владеет умением читать выразительно: при выразительности чтения и сам читающий имеет возможность лучше понять и воспринять, и усвоить читаемое, и слушатель по-

лучает полную возможность и думать, и чувствовать во время чтения, и вполне разумно воспринимать читаемое: не даром же такое чтение называется «выразительным».

Если привычка читать скоро и монотонно служит тормозом к уразумению читаемого, то противоположная привычка, привычка читать всегда все выразительно, побуждает чтеца, ставит его в необходимость думать во время чтения, вникать в смысл читаемого. — Таким образом, если школа желает, чтобы чтение стало для ученика одним из образовательных и воспитательных средств и во время школьного учения, и по выходе из школы, — она (школа) должна научить и приучить ученика читать выразительно...

Таким образом, умение читать выразительно, доставляя и чтецу и слушателю удовольствие, служит побуждением к чтению по выходе ученика из школы; привычка читать выразительно побуждает ученика вникать в содержание читаемого; выразительное чтение приводит и чтеца, и слушателя к уразумению читаемого.

*Приемы обучения выразительному чтению.* Выразительному произношению нужно учить с самых первых шагов школьного учения, нужно учить не на чтении только, а при всяком другом школьном занятии: ученики должны выразительно произносить каждый отдельный ответ, выразительно передавать каждый рассказ.

С первого же дня обучения учитель требует от учеников отчетливых, ясных и громких ответов и исправляет, по возможности, недостатки детского выговора (монотонность, плаксивость, невучесть, торопливость, шепелявость, сюсюканье, картавость, заикание).

Чтобы приучить учеников говорить отчетливо и ясно, учитель не позволяет говорить детям торопливо и требует от них такого произношения, чтобы каждое слово, каждый слог и звук слова были ясно слышны каждому из присутствующих в классе. Отчетливости и ясности произношения способствует раздельное произношение слов по слогам (поодиночке и хором).

Чтобы приучить ребенка к произношению громкому, учитель иногда отдаляется от ученика на возможно дальнейшее расстояние, или же отдаляет от себя ученика и требует от него, чтобы он говорил так, чтобы и учителю, и всем ученикам было слышно каждое слово.

Громкому произношению учат и хоровые ответы детей всего класса, хоровое чтение по книге, хоровое произношение разученного стихотворения. Понятно, что громкое произношение не должно переходить в крикливое, режущее ухо, а потому и неприятное произношение. Ученики, в большинстве случаев, должны говорить и рассказывать, и читать на средних нотах.

Чтобы показать образец произношения, учитель или сам говорит для примера, или же заставляет сказать, как следует, одного из лучших, старших учеников школы...

В школах, где мало обращается внимания на толковое чтение, где вся задача обучения сводится к тому, чтобы научить ученика механизму чтения, где достоинство чтения измеряется умением прочитать «без запинки», — в таких школах очень рано пробуждается в учениках стремление читать как можно скорее. Скорое чтение всегда идет в ущерб толковому чтению, а потому и на первой, и на последней ступени обучения чтению нужно предостерегать детей от торопливости в чтении: умеренная скорость в чтении должна развиваться в одинаковой мере со скоростью восприятия и надлежащего разумения читаемого.

Учитель объяснит детям, что нужно читать не торопясь, но и без задержек, без запинок, без ненужного повторения одного и того же слова по нескольку раз; если слово трудное, и ученик не может сразу разобрать и выговорить его, то нужно прочитать это слово про себя, а потом уже и произносить вслух: при чтении всегда нужно смотреть несколько вперед: — *глаз всегда должен идти впереди языка.*

На первой же ступени обучения чтению учитель должен объяснить ученикам значение при чтении *знаков препинания*, объяснить, как долго, сравнительно, нужно останавливаться при чтении на каждом из этих знаков, какой тон и выражение придать фразе при знаке вопросительном, при знаке восклицательном, при двоеточии. Учитель мало-помалу выяснит ученикам и значение в статье так называемой «*красной строки*», покажет, как следует отделять при чтении одну часть статьи от другой.

Показывая ученикам, где и как следует делать при чтении паузы, учитель объясняет также, где *не следует* останавливаться и прерывать чтение. Так, например, при чтении басни «Лягушка и Вол» дети часто, в начале басни, делают небольшую паузу после слов «на лугу» (*Лягушка на лугу... увидевши вола*). Слова «на лугу» относятся к слову «увидевши», и при чтении должны быть связаны с этим словом (*увидевши вола на лугу*). Еще примеры: «С тростинкой дуб однажды в речь вошел»: слово «однажды» не может быть отделено от слов «в речь вошел». — «Ни огня, ни черной хаты... Глушь и снег... Навстречу мне только версты полосаты попадаются одни»: при чтении этого отрывка дети часто не останавливаются после слов «глушь» и «снег» («глушь и снег навстречу мне», соединяя первые три слова с тремя последними и отделяя эти последние слова от следующих далее «только версты полосаты попадаются одни»).

В школе, где мало обращается внимания на выразительное чтение, особенно дурно читают дети стихи. Произнося слова и фразы без всякого выражения, однообразно повышая и понижая голос без всякого отношения к смыслу читаемого, дети, как

топором, обрубая каждый стих, делая продолжительные и часто ненужные остановки в конце каждой строчки, вследствие чего получается бессмысленное, безобразное чтение («Небо в час дозора. Обходя луна. Светит сквозь узоры. Мерзлого окна. Вечер зимний длится. Дедушка в избе. На печи ложится. И уже спит себе»).

Все перечисленные требования должны быть предъявляемы ученику с первых шагов обучения чтению. С первого же года учения учитель приучит мало-помалу учеников повышать и понижать, где нужно, голос при чтении, правильно ставить так называемые *логические ударения* на тех словах, на которые нужно голосом обратить особенное внимание слушателя.

Чтобы дать ученику почувствовать, какое **значение** имеет логическое ударение, советуют в первое время **упражнять** для этой цели ученика на отдельных фразах, перенося ударение поочередно на каждое слово избранной фразы и обращая внимание на изменение оттенка в смысле фразы вследствие перемены места ударения. Приведем пример: *брат дал сестре книгу*. Если мы сделаем ударение на первом слове (*брат*), то фраза будет служить как бы ответом на предлагаемый вопрос: кто дал сестре книгу? (*брат*, а не другой кто-нибудь). Если мы сделаем ударение на слове *дал*, то приведенная фраза будет служить ответом на вопрос: дал ли брат книгу сестре? (да, действительно, дал...) Сделаем ударение на слове *сестре*, и тогда фраза получит тот смысл, что книга дана не кому-либо другому, а именно *сестре* (не товарищу, не учителю и т. п.). При перенесении ударения на слово *книгу* фраза будет выражать, что дана книга, а не другая какая-нибудь вещь (не перо, не карандаш и т. п.). Непродолжительных упражнений над несколькими отдельными примерами достаточно будет для того, чтобы дать *почувствовать* детям значение повышений голоса над тем или другим словом фразы.

Хороший материал для первоначальных упражнений в выразительном произношении отдельных фраз представляют собой *пословицы*. Объяснив смысл пословицы, учитель показывает детям образец ее произношения: «Не красна изба углами, а красна пирогами», т. е. дом приятен для гостя не убранством комнат, а гостеприимством хозяев: здесь нужно особенно выделить слова — «углами» и «пирогами», так как этими словами выражается главный смысл пословицы; пауза делается после слова «углами». — «Мельница сильна *водой*, а человек *едой*». — «Не тот *глуп*, кто на *слова* скуп, а тот *глуп*, кто на *деле* туп».

Определенных и точных правил для расстановки логических ударений дать нельзя, так как и живая, и книжная речи могут иметь бесчисленное множество самых тонких оттенков. Внимательное и всестороннее изучение смысла статьи лучше всего покажет учителю, над какими словами и выражениями нужно сде-

лать при чтении логические ударения. Сделаем лишь некоторые указания в этом направлении.

Наблюдая значение частей предложения, мы находим, что одни из них почти всегда подвержены ударению, другие, напротив, лишены его. Так, в простых нераспространенных предложениях ударение падает обыкновенно на сказуемое (*Птицы летают. Буря воет. Льются слезы. Мальчик плачет*). Но встречается и противное, когда этого требует логический смысл (напр.: *качаться ядра, свищут пули. Играют волны*).

В простых, но распространенных предложениях ударение ложится обыкновенно на подлежащее или определение (*Голодная кума — Лиса залезла в сад; в нем винограду кисти рделись. — По дороге зимней скучной тройка борзая бежит*).

При однообразных частях предложения, например, одинаковых определениях, обстоятельствах и др., тон повышается отнюдь не на предыдущих словах, а на последующих, и притом все сильнее и сильнее (*Лягушка завела домик под кустиком, в тени, меж травки*).

Но несравненно важнее грамматических те, так называемые, логические ударения, которые, вытекая прямо из содержания смысла речи, нередко ставят ударения грамматические в прямую от себя зависимость и даже решительно устраняют последние. Определенных правил тут дать нельзя. Как очень важное и практическое общее правило расстановки логических ударений, приведем закон Дистервега, а именно: подлежат непременно ударению все слова, выражающие в предложении смысл противоположений и соответствий, принимая последние в самом обширном значении, т. е. выражающие не только явное противоположение, но и подразумеваемое. Возьмем для примера известное стихотворение Пушкина «Зимняя дорога» и расставим в нем ударения согласно данному правилу, т. е. на словах, выражающих противоположность или соответствие.

Сквозь волнистые туманы  
Пробирается луна,  
На печальные поляны  
Льет печально свет она...

Второй закон расстановки логических ударений: в речи с повторяемыми словами следует ставить ударение только на первом. Те же самые повторяющиеся слова ударение обыкновенно теряют. Напр.: «*Безмолвное море, лазурное море!* стою очарован над бездной твоей! Ты живо, ты дышишь; смятенной любовью тревожной думой наполнено ты. Безмолвное море, лазурное море, открой мне глубокую тайну твою». Во второй половине стихотворения слова «безмолвное море, лазурное море» — ударение почти теряют. Впрочем, когда повторению слов придается особое значение, тогда ударение сохраняют и повторяемые слова: напр., в описании Днепра Гоголем сохраняют ударение

выражения: *«И нет реки равной ему в мире: чуден и тогда Днепр...»*

Присоединим указание еще на несколько сторон, на которые должно быть обращено внимание учащихся. Таковы:

а) *Замедление* голоса (протягивание его) на словах или фразах, которым хотят придать особое значение, например, наравочение в басне...

б) *Ускорение* голоса (скороговорка) в словах и фразах, произносимых как бы между прочим, в большей части предложений пояснительных, вводных, которым особого значения не придается...

в) *Тон*, или *интонация*, которая может быть *общая*, в зависимости от общего смысла читаемого (простая, шутливая, торжественная, меланхолическая, грустная, насмешливая и пр.), и *частная*, т. е. тон сообразно характеру данного лица (неодинаково говорят в баснях медведь, лиса, ягненок и др.).

Практическое ознакомление учащихся с некоторыми наиболее употребительными тонами весьма важно, точно так же, как приучение к передаче голосом разговора с оттенками речи каждого лица. Так, из тонов следует остановиться, например, на следующих: простой, шутливый, печальный, сожаление, насмешка, торжественный; тон ребенка, взрослого человека, мужской, женский, грубый (в баснях речи волка, медведя, осла), нежный и др. Все эти тоны хорошо изучаются на баснях Крылова и на других, нарочно подобранных для этой цели, небольших прозаических и стихотворных отрывках из произведений, обыкновенно разбираемых в учебных заведениях. При чтении вслух необходимо передать голосом и состояние духа говорящего, например, спокойная речь, раздражение, гнев, ужас, насмешка и др.

г) Постепенное *повышение* голоса (усиление его) и постепенное *понижение* голоса, ощущение его...

В элементарном курсе нет возможности объяснить детям, *почему* ударение должно быть поставлено на том, а не на другом слове прочитанной фразы: *дети должны учиться выразительному чтению путем подражания учителю*. Статья читается *по точкам*. Точку прочитает сначала лучший из учеников класса, а за ним повторит другой. За этим предварительным чтением идет толкование прочитанного, которое выяснит детям смысл как всей точки, так и имеющих особое значение слов и выражений. За толкованием точки следует образцовое чтение точки учителем. Чтение учителя должно вполне выражать и общий смысл всей точки, и особо важное значение отдельных слов; учитель при помощи чтения передает своим слушателям то же самое, что объяснил он им при помощи толкований.

Таким образом, толкование смысла читаемого текста, с одной стороны, и образцовое чтение учителя, выражающее собою полное понимание этого смысла, с другой, — служит главнейшим сред-

ством для научения учеников выразительному чтению. После образцового чтения учителя читает то же самое один из лучших учеников класса, затем повторяет это же более слабый, и т. д.

Слушая чтение учеников, учитель внимательно следит, так ли они читают, как прочитал он сам, и исправляет замеченные ошибки. Так, точка за точкой, разрабатывается и перечитывается отдел статьи. По разработке отдела весь отдел перечитывается сначала самим учителем, а за ним — и учениками. После разработки всей статьи перечитывается учителем и учениками вся статья. Работа эта только вначале потребует значительной затраты времени: по мере ознакомления учеников с требованиями учителя, по мере усвоения детьми приемов выразительного чтения, дело пойдет гораздо быстрее.

Мы находим неизменно нужным, на первых же ступенях обучения чтению, и толковать смысл прочитанного и вырабатывать выразительность чтения — по точкам и по отделам статьи; чтение всей новой статьи за раз может найти применение лишь в конце второго года учения. На первых ступенях учения ученик не имеет никакой возможности заметить все остановки и паузы, все логические ударения, какие делает учитель при чтении целой статьи; ученик менее имеет возможность перенять у учителя его манеру чтения: он (ученик) встречает непреодолимые для него затруднения и в механизме чтения, и в разумении смысла прочитанного, и в передаче голосом требуемых повышений, понижений и проч. Только путем неоднократного повторения за учителем каждой фразы ученик мало-помалу переймет и усвоит себе манеру чтения; только после продолжительных упражнений в разучивании статьи по частям можно будет заставить ученика прослушать целую (новую) статью, а потом потребовать от него повторительного чтения этой статьи.

У опытного учителя хорошо удается и *хоровое выразительное чтение*. Детей не трудно приучить читать статью хором точно так же выразительно, как и поодиночке: от учителя требуются лишь внимание и чуткость ко всякой ошибке каждого из учеников класса, требуются терпение и настойчивость при исправлении ошибок. Чтобы выразительно читать статью хором, нужно в первое время разучивать эту статью по частям. После того как ученики поодиночке научились читать разобранную точку, учитель заставляет весь класс хором прочитать эту точку, прочитать ее совершенно так же, как читает один человек. Дети в первый раз должны читать хором *вполголоса*, чтобы иметь возможность прислушиваться к чтению друг друга. Вместе с детьми читает полным голосом учитель и ведет за собой класс; дети особенно внимательно должны прислушиваться к голосу учителя; учитель замечает и поправляет всякий промах каждого ошибившегося ученика. По исправлении ошибок точка перечитывается, перечитывается несколько раз, до тех пор, пока весь класс про-

читает точку точно так же, как читал ее сам учитель. Так, по следам одиночного чтения, точка за точкой, разучивается вся статья.— Трудно таким образом разучить хором две-три статьи,— но дальнейшие упражнения в этом направлении уже не встретят никаких особенных затруднений.

Чтение статей, заключающих в себе разговоры действующих лиц, полезно, после полной разработки их, давать нескольким ученикам класса для совместного чтения: один из учеников читает слова автора, другой — одного из действующих лиц и т. д. Для этой цели особенно пригодны басни. Не говоря уже о том, что такое чтение включает в себе большой интерес для детей, упражнение это, сверх того, приучает детей входить в разумение читаемого, приучает находить средства к надлежащей передаче смысла читаемого, побуждает входить в положение действующих лиц и надлежащим образом передавать мысли и чувства каждого лица. Нам приходилось не раз быть свидетелями, как самые маленькие дети, с самым полным воодушевлением, с большим тактом, выполняли свои *роли*; мы видели также при этом полнейшее внимание и в других детях-слушателях. Упражнение это приведет детей к сознанию, что изображаемое в книге есть то же самое, что они, дети, видят на каждом шагу в жизни, — что книга есть только отражение жизни.

Дети (даже и самые маленькие) очень любят выразительно произносить хорошо усвоенные и разученные ими стихотворения, любят и слушать выразительное чтение и товарищей, и особенно учителя, и занятие это служит для них как бы отдыхом от других, более трудных и менее интересных школьных занятий. Мы советуем учителю пользоваться выразительным чтением, как наградой «за прилежание и успехи», как средством для освежения и оживления класса, утомленного занятиями; после пятиминутного перерыва, посвященного выразительному чтению, дети вновь становятся свежими, бодрыми, сильными и способными к преодолению новых и новых трудностей учения.

### Чтение художественных произведений

Художественные произведения — это живопись предметов, явлений и лиц, картинное изображение, возбуждающее в читателе сочувствие и влечение к прекрасному в природе и в жизни людей; художественное произведение нередко — идея, выраженная в картинах и образах.

Отсюда определяются и задачи чтения художественных произведений: чтение это должно возбудить деятельность воображения, чтобы читающий живо и полно представил себе описываемое; чтение это должно воздействовать на читателя, по возможности, так же, как сам предмет воздействовал на поэта; должно заразить читателя чувствами творца произведения; оно должно



в результате привести читателя, где это возможно, к усвоению скрытой идеи, составляющей сущность произведения<sup>1</sup>.

Из сказанного видно образовательное значение чтения художественных произведений: чтение этих произведений возбуждает в ученике деятельность воображения; оно пробуждает и воспитывает чувство удовольствия от созерцания прекрасного; возбуждает и воспитывает чувство расположения, тяготения, любви к прекрасному, чувство отвращения к злему и дурному, возбуждает и воспитывает, вообще, добрые чувства, и тем самым облагораживает человека.

*Художественные описания*, как показывают наблюдения, мало интересуют не только детей, но и взрослых, потому что дети, а нередко и взрослые, не видят и не замечают того, что есть в этих произведениях, а потому и не понимают их. Читатель не видит прекрасного в художественной картине, по большей части, по недостатку *личного опыта*, по вялости и лености своего воображения, по неумению читать и мыслить, читать и живо представлять себе описываемое.

Личный опыт имеет здесь важное значение: не легко заинтересовать описанием предметов и явлений природы того, кто сам никогда не замечал и не наблюдал в природе прекрасного.

Но как недостатки личного опыта, так и недостатки умения читать должны быть, сколь возможно, устранены и восполнены правильной постановкой чтения в школе, так как понимание художественных описаний — дело важное в воспитательном отношении: наслаждение прекрасным в природе свойственно каждому человеку; отношение к природе с исключительной точки зрения *полезности и выгоды* — явление низменное и грубое не только в ребенке, но и во взрослом.

Недостатки личного опыта в наблюдении прекрасного в природе восполняются прежде всего самым чтением художественных описаний, если только это чтение приведет читателя к сознанию красоты описываемого предмета и явлений: кто познает прекрасное со слов другого, у того, естественно, явится желание видеть это прекрасное в действительности. Художественные описания дают, таким образом, толчок к самостоятельному наблюдению, научат потом замечать и понимать прекрасное. Кроме того, учитель пользуется каждым мимолетным впечатлением ученика, каждым зародышем чувства и, по возможности, усиливает и развивает эти впечатления и эти чувства. Даже городской ребенок не раз испытывал чувство радости под влиянием природы: радовался весеннему солнышку, первому грому и дож-

---

<sup>1</sup> Важная мысль о выявлении и доведении учащихся до осознания и усвоения идейного содержания читаемого не могла быть широко и правильно реализована в старой школе. Только в советской школе эта мысль получила верное, глубокое раскрытие и реализацию. (Примеч. составит.)

дню, первому снегу, любовался ясной лунной и звездной ночью. Деревенский ребенок постоянно находится под впечатлениями природы: ему знакома прелесть и золото сияния летнего дня, и тихо дремлющей нивы, знакомы отрада и таинственность дремучего леса: он знает «и плеск ручья, и эхо дальних гор, и кроткий луч звезды, и роз благоуханье»...

При чтении художественных описаний учитель, по возможности, сближает и приводит в связь действительные и непосредственные впечатления ученика с художественными описаниями. Перед чтением полезно заставить ученика припомнить то, что он сам знает о предмете статьи, что он сам испытал. После чтения полезно сравнивать испытанное с описанным и через это возбудить в ученике желание вновь более полно наблюдать предмет. На основании сказанного понятно, почему рекомендуется описание явлений зимы читать с учениками зимою, об осени читать осенью и т. д.

Вообще же для полного уразумения художественного описания нужно, по возможности, переносить воображение ученика в ту же обстановку, при которой поэт получил впечатление и пережил чувство, нужно помочь ученику ясно и живо представить себе описываемое.

При соблюдении указанных условий чтение художественных описаний будет живым и близким ученику занятием, — интересным и воспитывающим.

Приведем пример художественных описаний и покажем, на что должно быть обращено при чтении внимание ученика.

*«Пчелка» (Пушкина). «Только что по проталинкам весенним показались ранние цветочки, как из царства воскового, из душистой келейки медовой вылетает первая пчелка. Полетела о красной весне разведать: скоро ли луга зазеленеют, распустятся клейкие листочки, расцветет черемуха душистая».*

Это небольшая, но цельная и совершенно законченная картинка ранней весны, — картинка, оживленная и согретая присутствием живого существа — пчелки среди пробуждающейся к жизни природы: пчелка с нетерпением ждет «красной» весны, и это нетерпеливое ожидание совершенно понятно и вполне знакомо детям; они сами, как и пчелки, не раз испытывали это чувство.

Задача учителя, при чтении подобного рода статей, состоит прежде всего в том, чтобы помочь детям заметить факты, воспринять и усвоить содержание, затем представить в своем воображении те образы и картины, кои нарисованы автором в данной статье, и отсюда уже дойти до понимания чувства, которое вложено автором в разбираемую статью, понять и разделить с автором это чувство.

В приведенной статейке все содержание складывается в две части: а) настоящее, б) ближайшее будущее. Признаки, харак-

теризующие настоящее: снег тает, но его еще очень много, — по местам показываются пока только проталинки; на проталинках уже появились ранние цветочки, пчелка в первый раз вылетела из улья. Признаки, характеризующие ближайшее будущее: наступят ясные, теплые дни; снег совсем растает, земля обсохнет, луга сплошь покроются травой и цветами, деревья — листьями и цветами. Описание весны передано Пушкиным в двух картинах (первая: весенние проталинки, ранние цветочки на них; вторая: красная весна, зеленеющие луга, клейкие листочки на деревьях, цветущая, душистая черемуха), которые связаны между собою третьей: восковое царство пчел с душистыми медовыми келейками, пчелка, нетерпеливо ожидающая полного расцвета весны, переносит наше воображение от настоящего к будущему (вылетела из улья — не мед собирать, а разведать)... Чтобы понять состояние пчелки (ее чувства), чтобы подняться до уразумения преобладающего тона всей статейки, нужно припомнить скучное прошлое (зима, пчелка была взаперти — в келейке) и вообразить веселое будущее (красная весна)...

При разработке художественных описаний, особенно же таких, где в связи с описываемым предметом передается и получаемое от предмета чувство человека, нужно главным образом заботиться о том, чтобы ученик всецело воспринял и живо представил в своем воображении нарисованные автором образы и картины. Здесь, более чем где-либо, уместно толкование слов и выражений; в них-то и заключаются штрихи картинки, те элементы, из которых складывается художественное целое. Нужно только при этих толкованиях частных не забывать целого, ни на минуту не терять его из виду и к нему все приводить. Понятно само собой, что все лишнее, все, что не служит к разъяснению главного и общего, должно быть тщательно устраняемо из беседы учителя с учениками во время чтения.

Приведем пример толкования слов из напечатанной выше статьи «Пчелка». «Проталинка» — местечко, освободившееся от снега: кругом — снег, а тут снег протаял, показалась земля; на этих проталинках уже показались ранние цветочки: появились неожиданно, вдруг, появились прежде других, «ранние» цветочки; не «цветами» названы они здесь, а «цветочками»; хотя и мало их, и малы они, но зато милы нам эти ранние «цветочки»; рады этим цветочкам и пчелки: целую зиму провели они в улье, в своем «восковом царстве», в душистых медовых, но «тесных и темных келейках» — ячейках. Хотя и много пчелок в улье (царство), но скучно им там было просидеть зиму в улье без движения, без дела, и ждут они, не дождутся, когда наступит «красная» весна, — ясные, теплые дни, когда сплошь покроются молодой, сочной, зеленой травой луга (зазеленеют луга), почки развернутся в молюденькие (клейкие) листочки, зацветет «душистая» черемуха: раздолье тогда будет пчелкам!

В описаниях прозаических разработка статьи приведет ученика к отчетливому *запоминанию* факта, к восприятию мысли, к запоминанию порядка мыслей, к пониманию основательности такого, а не иного порядка; к объединению частных мыслей в отдели статьи, к установке плана статьи, к сознанию единства содержания статьи (главный предмет статьи); восприятие факта, понимание мысли, удержание факта и мысли в памяти, обобщение, разделение и проч. — все это — работа памяти, работа рассудка. — При чтении же художественных описаний, кои знакомят с тем или другим *чувством*, испытанным автором при *воздействии* на него известных предметов, задача учителя состоит в том, чтобы ребенок нарисовал в своем воображении те образы и картины, кои произвели впечатление на автора, и отсюда дошел бы до понимания чувства автора. Учитель помогает здесь работе *воображения* ученика, выдвигает на первый план те стороны картины, кои более всего воздействовали на автора; учитель переносит ученика в ту самую обстановку, среди которой было получено автором впечатление, воскрешает в памяти детей те картины, кои они сами прежде испытывали. Выяснение отношений между мыслями, выяснение плана статьи, определение главного ее содержания, — хотя все это и здесь уместно и часто необходимо, но не в этом заключается здесь главная задача классной работы.

*Художественные повествования* — самое интересное и любимое чтение детей. Интерес этого рода статей объясняется тем, что здесь выводится на сцену *человек действующий*, возбуждающий к себе участие; учителю более или менее знакомы положения, в какие ставится автором действующее лицо; читатель может вообразить себя в этих положениях, он может, до известной степени, быть судьей и этих положений, и этих действий. Кроме этого, повествование, представляя собою ряд тесно связанных одно с другим действий и положений, возбуждая участие к действующему лицу, до самого конца рассказа оставляет читателя в неизвестности, чем кончит действующее лицо, к чему приведут его обстоятельства и его личная воля; повествование, таким образом, будит в читателе любопытство и интересуется его своей развязкой.

Задача учителя при чтении повествований заключается в том, чтобы помочь ученику глубже и полнее понять, усвоить и оценить и положения действующего лица, и его действия в зависимости от этих положений, понять и оценить мотивы действий, конечные результаты из этих положений и действий. Таким образом, учитель должен помочь ученику — и живо представить в своем воображении описываемый образ, и вполне понять этот образ, и вполне разделить вместе с автором те чувства, какие возбуждает этот образ. Так как повествование заключает в себе какую-либо основную мысль, то учитель поможет учени-

ку дойти в конце чтения статьи и до уразумения этой мысли...

При чтении художественных повествований ...главная задача — разъяснение действий описываемого лица, выяснение образа этого лица, возбуждение в читателе того или другого чувства по отношению к этому лицу. Разрешению этой задачи помогают, до известной степени, группировка и обобщение положений и действий описываемого лица или перемен и поворотов в описываемом событии, указание логических ступеней в развитии действий. Но точное составление плана статьи, выработка точных заглавий и записывание их могут быть отложены до следующего за разбором статьи урока, когда производится повторительное чтение и повторительный пересказ статьи, чтобы не убить в детях интереса к содержанию и не охладить возбуждаемого чтением чувства...

### Сказки

Существует мнение, что народные сказки составляют непригодный материал для детского чтения. Мнение это основывается на следующих соображениях:

а) Сказки чрезмерно развивают воображение детей и переносят в мир фантазии.

б) Сказки воспитывают и укрепляют в детях веру в чудесное, прививают детям суеверия...

Но сказки нравятся детям, и с незапамятных времен у всех народов служат не только любимой забавой, развлечением, но и наизиданием, нравоучением.

Не следует опасаться, что сказка болезненно разовьет детскую фантазию и лишит ребенка возможности отличать вымышленное от действительного. Ребенок, действительно, имеет склонность оживотворять не только предметы природы, но и окружающие его вещи; девочка целые часы проводит в разговорах со своей куклой; палка заменяет мальчику коня; но ни одному ребенку не придет никогда в голову мысль, что кукла и палка — живые предметы; ни один ребенок точно также не поверит, что в самом деле, в действительности, волк и лиса могут говорить, что «братец Иванушка» может сделаться козленком и т. п. Всякий ребенок, не задумываясь, скажет, что это *«так, не в самом деле, это сказка»*. Присущие сказке вымысел и фантазия, оживотворение мертвой природы лишь гармонируют с формами духовной деятельности ребенка, вполне отвечают его духовным запросам. Сказка есть создание младенца-народа, есть одна из естественных форм для передачи мысли и чувства; и ребенок стоит на той же ступени духовного развития, как и создавший сказку народ, и ребенок мыслит образами и все оживотворяет, и для него сказка — лучшая форма для восприятия мысли и чувства.

Нет также достаточных оснований опасаться, что сказка укрепит в детях веру в чудесное, привьет детям суеверия. Естественное развитие ребенка и школьное учение приведут его к правильному воззрению на окружающее, помогут ему отличить вымысел от действительного и возможного. Не сказка создает веру в чудесное, а наоборот: присущая первобытному, непросвещенному знанием, бедному опытами и трезвыми наблюдениями человеку вера в чудесное создала сказку; из этого же источника родились и суеверия. Оставленный без преднамеренных и воспитывающих и образующих воздействий ребенок, и без влияния сказки, самостоятельно вырабатывает и уродливые фантастические образы, воспитает в себе страх перед неведомым и веру в чудесное. Не изгнанием сказки из обихода детской жизни уничтожаются суеверия, а преднамеренными и целесообразными воздействиями на ребенка воспитателя и учителя, усвоением знаний, просвещением... При правильном воспитании и учении, при надлежащем выборе, сказка не только не принесет ребенку никакого вреда, но даст ценный, воспитывающий материал, удовлетворит духовную потребность.

Понятно, что не каждая сказка может быть предметом детского чтения. Есть много сказок, пустых, бессодержательных, есть много сказок, где главными действующими лицами являются колдуньи, ведьмы, черти и проч., ни те, ни другие сказки не должны быть избираемы для школьного чтения. Должны быть, по возможности, смягчаемы в сказках и грубые, простонародные выражения; должно быть исключено все, что может оскорбить слух, воображение, чувство ребенка.

Предметом классного чтения могут быть лишь сказки, в основе которых лежит та или другая нравственная идея. Приведем несколько примеров таких сказок.

*Лисица и заяц* соглашаются жить вместе и строят себе хатки; лисица ледяную, а заяц лубяную. Весною ледяная хата растаяла, и лисица выгоняет зайца из его лубяной хатки. — Сказка эта дает понятие о грубом насилии, о несправедливости, возбуждает сочувствие к слабому и обиженному.

*Лисица и волк*, согласившись жить вместе, достали горшок масла и оставили его про запас. Лиса съела масло одна и бесстыдно старалась уверять волка, что масло съел он. Обиженный волк покидает лису. — Эта сказка приблизит ребенка к мысли, что на своекорыстии, на обмане не может быть основано совместное сожительство.

Ту же мысль развивает и сказка про *мужика и медведя*, как они сеяли репу и пшеницу: мужик и медведь расходятся, совместный труд делается, вследствие обмана мужика, невозможным, ко взаимной невыгоде той и другой стороны: мужику выгодно было жить вместе с таким сильным работником, как

медведь, а медведю было бы выгодно пользоваться умом человека.

Сказка про *брatца Иванушку и сестрицу Аленушку* подскажет мысль о силе взаимной любви и привязанности: искренняя дружба и любовь и от бед спасают, и от смерти избавляют.

Чтение подобных сказок обогатит воображение ученика живыми представлениями и образами, возбудит добрые чувства — сочувствие к доброму и нерасположение к злому; при содействии учителя ученик мало-помалу будет доходить и до понимания той высшей правды, которая служит основой сказки; вникая в отношения действующих лиц сказки, ребенок незаметно приблизится к восприятию основных начал нравственности.

Заметив при этом, что указания на смысл сказки нужно делать с большой осторожностью, не выводя ребенка из мира сказочных образов, иначе сказка потеряет свою прелесть, утратит и свое воспитательное значение.

Помимо всего указанного, сказки имеют еще и воспитательно-национальное значение. В сказке художественно передаются и русская природа, и русская жизнь, и симпатия, и антипатия русского человека, его заветные стремления и даже идеалы... и все это глубоко и неизгладимо запечатлевается в восприимчивой душе ребенка, воспитывает его мысль и чувства в направлении народном и приобщает его к великой семье русской.

Не могут быть признаны лишними народные сказки даже и при том условии, если ученик заранее знает выбранные для классного чтения сказки. Учитель поможет ученику обратить внимание на главное и существенное в сказке, усилит в известном направлении впечатление. Кроме этого, изложение сказки в книжке значительно отличается от того изложения, в каком воспринимал сказку ученик: каждый рассказчик передает сказку на местном наречии, со всеми особенностями говора и языка местного, в изложении же книжном эти особенности исчезают, и язык сказок ближе подходит к языку общелитературному. Усвоение языка сказок в этой форме служит, таким образом, первой естественной ступенью на пути изучения родного общелитературного языка.

## УСТНОЕ И ПИСЬМЕННОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ МЫСЛЕЙ

*Образовательное и практическое значение упражнений в изложении.* Упражнения в устном и письменном изложении мыслей имеют важное и образовательное, и практическое значение.

При непосредственном наблюдении предметов и явлений, при беседе и при чтении мы воспринимаем содержание, *планомерно*

*восходя от частного к общему,— от представлений и понятий к частной мысли, от частных мыслей к общим, а отсюда к главной и единой. Перед изложением же и во время самого изложения наша мысль работает в обратном направлении,— нисходя от общего к частному,— от главной мысли к обобщенным частным мыслям (план изложения), а отсюда уже и к словесному выражению отдельных частных мыслей. Так мыслит оратор, прежде обдумывая, а потом и произнося свою речь; так мыслит и он, при разумном навыке, обдумывая и излагая сочинение на определенную тему.— Таким образом, при упражнениях в устной и письменной передаче мыслей развивается и крепнет особая мыслительная способность (анализ), обратная той, какая присуща восприятию.— Необходимо заметить, что в школьной практике упражнение в развитии этой важной мыслительной способности не находит себе надлежащего применения.*

Путем чтения, путем рассказа учителя, путем бесед с учителем ученик воспринимает в себя мысли и чувства; в той или другой степени усваивает себе эти мысли и чувства; путем внутренней переработки воспринятого, путем сочетания вновь воспринятого с воспринятым прежде, путем самостоятельных восприятий,— в душе ученика вырабатываются новые мысли, слагаются и возникают новые образы, формируются новые чувства, вырабатываются *свои собственные* мысли и чувства, и только при посредстве словесного изложения все это внутреннее содержание душевной деятельности ученика может быть передано другим. *Нужно упражнять ученика в изложении, чтобы дать ему возможность передавать другим не только чужие, но и свои собственные мысли и чувства.*

*Упражнение в изложении служит главным средством к усвоению форм языка общелитературного.* При чтении ученик знакомится с разнообразными формами литературного языка, присматривается к ним, доходит до понимания значения их; но формы эти войдут в язык ученика и сделаются его достоянием лишь тогда, когда ученик будет упражняться в употреблении этих форм. Чтение научит ученика понимать литературные формы языка, а упражнение в изложении сделает эти формы собственностью ученика.

Изложение мыслей, воспринятых при чтении или путем рассказа учителя, путем беседы учителя с учениками, *служит лучшим средством для проверки правильности и полноты восприятия.* Если при восприятии ребенок не вполне ясно понял и усвоил мысль, не осознал законности 'порядка мыслей, не понял связи между мыслями и пр., тогда изложение его будет не точно, не последовательно, бессвязно: ученик передает только *то и так, что и как* он воспринял. Недостатки изложения ученика послужат учителю показателем необходимости новых толкований и разъяснений.



Служа средством для проверки полноты, правильности и сознательности восприятия, *изложение в то же время способствует и большему выяснению содержания, и более прочному усвоению его.* Излагая воспринятое, ученик вновь передумывает воспринятые мысли, но уже не в пассивной роли слушателя: он сам становится как бы творцом изложения, он восстанавливает в своем воображении содержание, группирует его содержание, устанавливает связь отделов, частных мыслей, дает содержанию надлежащую форму и выражение, вследствие всего этого содержание выясняется для него еще более, оно еще прочнее закрепляется в его сознании.

*Умение толково и понятно для других излагать свои мысли важно, наконец, и в практическом отношении.* Умение записать и написать все больше и больше требуется обиходной жизнью и в жизни общественной, умение толково излагать свои мысли все более и более приобретает себе цену: кто желает, чтобы другие его слушали, понимали и разделяли его мысли, тот должен прежде всего научиться толково излагать свои мысли.

Таким образом, ставя неудовлетворительно упражнения в устном и письменном изложении, школа тем самым теряет одно из образовательных занятий, ослабляет значение объяснительного чтения, теряет важнейшее из средств для усвоения учеником форм языка литературного, лишает ученика возможности пользоваться в жизни приобретенными знаниями и развитием.

*Чему и как учить в изложении мыслей?* Чтобы правильнее решить вопрос, как учить изложению мыслей, необходимо предварительно выяснить, что должно разуметь под толковым изложением мыслей, более подробно объяснить, какой мыслительный процесс переживает излагающий свои мысли и какие элементы входят в изложение.

Упражнение в простом механическом пересказе прочитанного не может быть названо упражнением в толковом изложении мыслей. Толковое изложение мыслей есть свободная, вполне сознательная передача и чужих мыслей, как своих собственных. Признаки вполне сознательного отношения рассказчика к передаваемому им содержанию заключаются в следующем: рассказчик может не только передать мысль в порядке и последовательности восприятия, но и оправдать этот порядок, и объяснить эту последовательность; рассказчик может передать мысли не только в той самой полноте, в какой он их воспринял, но и кратко, сжато, он может отличить главное от второстепенного, общее — от частного; рассказчик может передать мысли не только в форме восприятия, но и во всякой другой, соответствующей данному содержанию, форме, которую он или сам придумывает, или другой кто ему укажет...

В чем заключается сущность упражнений в толковом изложении мыслей? В чем состоит и в каком направлении совер-

шается здесь мыслительный процесс излагающего свои мысли?.. Во время разбора статьи под руководством учителя ученик выслеживает и воспринимает одну мысль за другой; вникая в отношения между мыслями, ученик доходит до уразумения отнесенного значения отдельных мыслей, и от понимания частных мыслей в их взаимной связи переходит к определению мыслей общих, к открытию главного и общего содержания статьи. Как только ученик дошел этим путем до открытия главной мысли статьи, до определения главного ее содержания, так он тем самым и окончил процесс *восприятия*.

Чтобы лучше и всесторонне овладеть воспринятым, чтобы прочнее закрепить воспринятое за собою и сделать его своим полным достоянием, ученик должен отдать отчет в восприятии, а для этого ему нужно вновь обзирать воспринятые мысли, но обзреть их уже в ином порядке. Исходной точкой для такого обзрения должна служить *главная мысль, общее содержание* статьи. Далее ученик должен отдать себе отчет в том, как расчленяется эта главная мысль, он должен ясно видеть, отчетливо сознавать ее главные разветвления. Отсюда сознание ученика должно перейти к мыслям частным, составляющим содержание разветвленной главной мысли. Такое обзрение содержания воспринятого (от общего к частностям) и должно непременно предшествовать и *изложению*, или передаче воспринятого...

Отчетливо и ясно восстановив в своем воображении содержание изложения, сознательно рассмотрев *логическое построение* изложения, ученик должен потом найти и соответствующие *словесные формы* для передачи подлежащего изложению содержания. Формы эти должны вполне соответствовать излагаемому содержанию, должны передавать это содержание точно и полно, чтобы слушатель воспринял и усвоил *то самое, что рассказчик желал передать*, воспринял и усвоил *так* именно, как желает того рассказчик. Формы эти являются по требованию мысли — или из старого, прежде усвоенного, находящегося в обладании рассказчика запаса форм языка, или же рассказчик вспоминает те новые формы, в каких он только что воспринял данное содержание, и он разумно и сознательно пользуется в своем изложении этим новым приобретением.

Только при соблюдении указанных условий ученик и в состоянии будет вполне свободно и разумно, вполне правильно, полно и связно передать воспринятое им содержание: он передаст это содержание последовательно, он выразит надлежащим образом и отношение частей, и отношение отдельных мыслей; передавая подробности, он не будет теряться в них и не упустит из виду главного содержания, так как он в состоянии тогда будет отличать второстепенное от главного, частное — от общего, разъясняющее — от разъясняемого; он в состоянии будет, если потребуется, рассказать содержание статьи и подробно, с сохра-

непнем частных мыслей и кратко, — с указанием одних только основных мыслей статьи.

Мы выяснили процесс изложения мыслей, воспринятых путем бесед и чтения; точно таков же процесс и всякого изложения, независимо от того, воспринято ли было всецело содержание извне или же оно сложилось в образы и мысли в душе рассказчика самостоятельно, благодаря творческой душевной деятельности, на основе прежних восприятий. В том и в другом случае рассказчика можно сравнить с архитектором, который, прежде построения здания, определив себе назначение, чертит план и фасад, — прежде в общем, а потом и в частностях, — и только после этого приступает к практическому осуществлению своего плана, — к построению здания.

Во всяком изложении, таким образом, различаются три стороны: а) *содержание*, воспринимаемое извне или возникающее самостоятельно в душе человека на основе прежних восприятий; б) *логическая сторона* — обозрение подлежащего изложению содержания от общего к частному; логическое построение этого содержания; в) *стилистическая сторона* — употребление словесных форм языка для точного и полного выражения передаваемого содержания. Это — элементы всякого изложения, как устного, так и письменного.

Итак, в чем же нужно упражнять ученика, чтобы научить его толковому изложению мыслей?

Ученика нужно упражнять, во-первых, в полном усвоении содержания, в ясном и живом представлении этого содержания в своем воображении; содержание усваивается в школьном учении путем непосредственных восприятий, чтения, бесед и рассказов учителя.

Ученика нужно упражнять, во-вторых, в логическом построении содержания, в умении не только восходить от частного к общему, но и в умении быстро нисходить, обозревать содержание от общего к частному; в восхождении от частного к общему ученик упражняется в чтении, в нисхождении и в обозрении содержания от общего к частному ученик упражняется при изложении.

Ученик должен быть упражняем, в-третьих, в употреблении стилистических форм языка общелитературного; в восприятии стилистических форм ученик упражняется путем чтения и бесед с учителем; в употреблении же этих форм он упражняется лишь в изложении.

Из всего сказанного становится очевидным, в какой тесной связи находятся между собой изложение и восприятие мыслей, в какой зависимости стоит изложение от восприятия. Достоинства и недостатки изложения зависят всецело от сознательности, полноты и ясности восприятия: ученик передает только *то и так, что и как* он воспринял.

И в интересах восприятия, и в интересах изложения необходимо тому и другому учить вместе и одновременно, упражнять в том и другом на одном и том же материале. Изложение самостоятельное, независимое, непосредственно от бесед и чтения, как упражнение более трудное, найдет себе полное применение лишь на последних ступенях школьного учения.

*Ступени упражнений в изложении мыслей.* Изложение мыслей, как видно из предшествующего,— дело сложное, и умение излагать мысли толково вырабатывается не вдруг, а постепенно: постепенно переходя от более легкого и простого к более трудному и сложному, ученик овладевает логическими и стилистическими формами и совершенствуется в изложении. Так как упражнения в изложении поставлены нами в тесную связь с упражнениями в восприятии, то и постепенность упражнений в изложении должна соответствовать постепенности в восприятии.

На первой ступени ученик упражняется в обозначении мысли или ряда мыслей (по вопросам) простыми предложениями; ученик практически усваивает некоторые простейшие формы и сложного предложения.

На второй ступени ученик, подражая изученным образцам, упражняется в *связной передаче* целого словесного произведения. Как при чтении ученик вводится в разумение отношений между мыслями и доходит до уразумения главных частей и общего содержания статьи, так и в изложении он упражняется в выражении общего содержания статьи, в выражении содержания главных частей статьи, в кратком и полном выражении содержания всей статьи. На второй ступени ученик должен вполне овладеть (практически) формами сложного предложения. И на второй ступени, как и на первой, ученик передает в изложении лишь то и так, что и как он воспринял путем чтения: здесь не находит места самостоятельная передача содержания ни в отношении к форме, ни в отношении к логическому построению.

На третьей ступени ученик доходит до умения передавать во всех подробностях полный план разобранной статьи, написать изложение по этому плану, с обозначением надлежащими формами всех встречающихся в данном материале отношений между мыслями. Здесь же ученик упражняется и в самостоятельном изложении: он учится излагать воспринятое в своей, в новой форме, упражняется и в самостоятельных логических построениях. Здесь совершенно уместны изложение содержания целого ряда статей, извлечение, обозрение материала с новой точки зрения и т. п., уместны и упражнения в самостоятельном изложении своих собственных мыслей.

*Особенности письменного изложения мыслей.* Отношение этих упражнений к устным изложениям, к каллиграфии и орфографии. Конечная и главная цель обучения письму состоит

в том, чтобы дать ученику возможность «писать из головы», — излагать свои мысли на бумаге. Но эта цель не может быть сразу достигнута, так как письмо в смысле изложения мыслей — процесс довольно сложный, и пишущему приходится в одно и то же время дробить свои силы в трех различных направлениях:

а) Пишущий должен следить за логическим строем своих мыслей, за полнотой, ясностью и точностью своего изложения.

б) Пишущий должен думать и об орфографической стороне письма, должен заботиться, чтобы буквенное обозначение слов было согласно с правилами и общепринятыми обычаями орфографическими.

в) Пишущий должен преодолевать и графические трудности: он должен писать более или менее красиво (по меньшей мере — разборчиво) и настолько скоро, чтобы процесс писания не тормозил хода мыслей.

Но как бы скоро рука не писала, все же она не может поспевать за течением мысли. Голова ребенка работает быстро, быстро переходит от мысли к мысли; ребенок не умеет останавливаться и сосредоточиваться на каждой отдельной мысли, не теряя нити общего содержания; а между тем задержки мысли и остановки необходимы вследствие естественной медленности письма. Затруднение ученика увеличивается еще и тем обстоятельством, что в первую пору учения он не различает содержания мысли от ее словесного выражения, так как то и другое тесно и неразрывно связано в его сознании. А между тем при письменном изложении нужно держать в голове и мысль, нужно твердо помнить и ее словесную форму. Все это порождает почти непреодолимые на первых порах для ребенка затруднения; пока ребенок записывает первое слово своей мысли, пока он думает о буквенном обозначении слова, о правописании его, — в это время забывается самая мысль, теряется ее словесное выражение, и ребенок останавливается на слове, и так, по написании каждого слова, ребенок должен восстанавливать мысль и напоминать ее словесные формы. Может случиться и так: пока ребенок записывает слово, в это время его голова переходит уже к новой мысли, и он, не успев перевести на бумагу полного выражения первой мысли, переходит ко второй и пишет слово или два из этой второй мысли и т. д. Этим объясняется бессвязность детских изложений: в голове ребенка, пока он думает, мысли имели связь и общий смысл; в изложении же явились обрывки мыслей, начало каждой мысли, — нечто совсем бессвязное, бессмысленное, непонятное. Очевидно, что затруднения ребенка ослабятся лишь тогда, когда он научится *задерживать* свои мысли и словесные формы в голове, когда он будет твердо помнить и эти мысли, и эти формы и переводить их без особого труда на бумагу.

Таким образом, умение толково излагать свои мысли на бумаге находится в зависимости от успехов в скорописи и орфографии, от умения справляться с течением мыслей, от умения задерживать и мысли, и служащие для их выражения словесные формы.

В школьной практике большею частью каллиграфические, орфографические, логические и стилистические трудности становятся тормозом для постановки письменных изложений. Так как толковое изложение мыслей есть главная цель обучения письму, то нужно достигнуть, чтобы ни каллиграфия, ни орфография, ни другие трудности письма не отвлекали и не дробили сил ученика.

Но как устранить все эти тормозы? Возможно ли довести ученика в скорописи и орфографии до желательной степени совершенства, упражняя его только в письменных изложениях, обучая его одновременно и совместно и изложению мыслей, и скорописи, и орфографии?

Толковое изложение мыслей, скоропись и орфография в существе своем разнородны и не имеют между собой ничего общего, и наилучшая система обучения изложению мыслей не может быть и в то же самое время наилучшей системой к обучению скорописи и орфографии. Для правильного и скорейшего обучения толковому изложению основания системы — одни, для скорописи — другие, для орфографии — третьи: для каждого дела — своя система и свои целесообразные упражнения. Нужно, следовательно, упражнять в скорописи и в орфографии отдельно, самостоятельно и независимо от обучения толковому изложению мыслей, *постепенно подготавливая ученика в то же время и к преодолению логических и стилистических трудностей письменного изложения...*<sup>1</sup>.

Логические и стилистические трудности в значительной ме-

---

<sup>1</sup> Некоторые психологи не согласны с точкой зрения Д. И. Тихомирова: сначала орфография, а потом развитие речи — «обучение толковому изложению мыслей». Так, Д. Н. Богоявленский пишет: «С психологической точки зрения такое резкое отделение орфографии от развития письменной речи вряд ли можно считать обоснованным. Здесь... выступает важная роль «совместных» упражнений в двух различных умениях, при которых орфография постепенно «прилаживалась» бы к роли подсобного средства, которую она должна играть при творческом письме... Однако из сказанного не следует делать и противоположного вывода, т. е. того, что с самого начала обучение орфографии следует вести на творческих работах и отменить все «частичные» орфографические упражнения.

Специальные орфографические упражнения необходимы для того, чтобы ученик мог освоиться с применением правила, с тем характером грамматических категорий, графическим выражением которых служит та или иная орфограмма. Письменная речь также нуждается в особых подготовительных упражнениях, проводимых обычно в устной форме...» (Д. Н. Богоявленский, Психология усвоения орфографии, изд. АПН РСФСР, М., 1957, стр. 373, 374.) (Примеч. составит.)

ре могут быть ослаблены упражнениями в устном изложении. Так как пишущему «из головы» легко бывает излагать мысли на бумаге тогда, когда он вполне усвоил и содержание, и форму изложения, когда он твердо и крепко держит в голове и мысли, и их словесные формы; поэтому *устное изложение мыслей и должно обязательно, на первое время, предшествовать письменному*: чем совершеннее выработано будет устное изложение, тем лучше будет ученику перенести это изложение на бумагу.

Так как письменное изложение сложнее и труднее устного, то та или другая форма упражнения в устном изложении должна всегда идти несколько впереди таковой же письменной: ученик не все то излагает письменно, что рассказывает устно; для письменных упражнений избираются более легкие и простые изложения. Так, например, в первый период учения дети в состоянии бывают записывать лишь отдельные слова и короткие предложения, имеющие самостоятельное значение; между тем как в устном изложении дети в то же время могут упражняться и в связном пересказе короткого повествования, хотя бы и при помощи вопросов учителя.

Так как успех письменного изложения мыслей находится в зависимости от успехов скорописи и орфографии, то в первые два года школьного учения обращается особенное внимание на приобретение навыков скорописи, а по возможности, и в орфографии. В письменном изложении в этот период учения дети упражняются в составлении предложений с целями стилистическими, записывают главную мысль, краткое содержание изложения и т. п. Путем этих упражнений ученик постепенно и незаметно для себя научается отличать мысль от словесной ее формы, научается задерживать мысль, точно переводить мысль на бумагу. Чтобы письменные упражнения не приносили ущерба успехам орфографии, нужно давать ученикам такой материал для упражнений, где бы ученики могли легко одолеть орфографические затруднения, — справляясь с книгой, спрашивая учителя.

Не покидая заботы о четком и, по возможности, правильном письме, учитель не теряет из вида главной цели — научить детей излагать свои мысли на бумаге.

*Формы устных и письменных изложений.* Первоначальной формой изложения служит краткое предложение. Подходящий материал для упражнений этого рода представляют собой наименования предметов по родам и видам... В беседе с учителем и при чтении дети составят себе соответствующие каждому наименованию понятия, сравнят предметы между собой, отвлекут одинаковые признаки, составят общее понятие. В следующем за беседой и чтением устном и письменном упражнении, на основании предшествующих работ, дети в состоянии будут определить данные предметы, подвести их под общие понятия. (Корова —

домашнее животное. Волк — дикое животное). Чем далее будут знакомиться дети с предметами, чем больше сделают обобщений, тем сложнее будут и определения. (Корова — домашнее животное. Волк — четвероногое дикое животное. Корова — четвероногое травоядное домашнее животное. Волк — четвероногое плотоядное животное.)

Рядом с этим ученики группируют, по родам и видам, данные им названия разнообразных предметов. Ученикам даются, например, следующие названия: орлы, соловьи, индейки, куры, мыши, кролики, щеглята; от учеников требуется, чтобы они выписали прежде названия домашних птиц, потом — названия хищных птиц.

Далее ученики переходят к практическому усвоению форм сложного предложения на том же материале. Ученикам дается определенная форма предложения, указывается и определенное содержание, и требуется, чтобы они выразили это содержание в данной форме. (Мак — растение, а булыжник — камень. Январь — зимний месяц, а май?.. Корова — четвероногое животное, а сверчок? И железо, и золото — металлы. И роза, и лилия... И медь, и глина...) Для этой же цели могут быть предложены детям вопросы, отвечая на которые дети составляют прежде простые, а потом и сложные предложения (Кто это овца? Овца — животное домашнее, четвероногое, травоядное. Кто это орел? Уж? и проч. Что такое железо и что такое золото? Железо — простой металл, а золото — драгоценный. Что такое рожь и что такое мята? и пр. Не дерево ли сосна и клевер? Нет, сосна — дерево, а клевер — трава. Не земледельческие ли орудия борона и соха? Да, борона и соха — земледельческие орудия. Не домашние ли животные лошадь и волк? Не хлебные ли растения капуста и рожь? и пр.).

Хорошим дополнением и непосредственным продолжением указанных выше упражнений служат упражнения на слитное и составное предложение. Приведем несколько примеров для этого упражнения.

У млекопитающих и у птиц красная кровь. Как у *млекопитающих, так* и у птиц красная кровь. По этому образцу соединить следующие предложения: Снег превращается в воду. Лед превращается в воду. — Из свекловицы добывают сахар. Из многих плодов добывают сахар и пр.

У бедняка не было денег. У бедняка не было пищи. У бедняка не было *ни* денег, *ни* пищи. У бедняка *не только* денег, *но и* пищи не было.

Гады живут на суше. Гады живут в воде. Гады живут частью на суше, частью в воде. Гады живут *либо* на суше, *либо* в воде.

Мухомор красив. Он ядовит. Мухомор красив, *но* ядовит. Мухомор *хотя* и красив, *но* ядовит.



Эта груша не спела. Эта груша не съедобна. Эта груша не спела, *следовательно*, и не съедобна. Эта груша не съедобна, *потому что* не спела.

Лисица хитра. Человек ее ловит. Лисица хитра, *но* человек ее ловит. Лисица хитра, *между тем* человек ее ловит. Лисица хитра, *тем не менее* человек ее ловит.

Упражнения, подобные указанным выше, дают возможность ученику вполне усвоить новые для него формы сложного и слитного предложений. Нет никакой надобности при этом знакомить ученика с соответствующей этим формам грамматической терминологией.

Связное изложение содержания целой беседы и статьи начинается упражнениями в простом пересказе прочитанного повествования — *при помощи вопросов*. Вопросы учителя служат руководством ученику в последовательном изложении содержания воспринятого; вопросы же указывают ему на то главное и существенное, что есть в рассказе, что не может быть опущено, около чего группируется все остальное — частное и второстепенное. Вопросы эти не только облегчают пересказ, но и помогают ученику как бы подняться над содержанием, обозреть это содержание; ученик тем самым приводится к пониманию логического расчленения всего им воспринятого.

На первое время для каждой частной мысли ставится отдельный вопрос; далее вопросы ставятся для каждой второстепенной части; наконец, вопросы даются только для главных частей.

Вопросы к беседе и статье служат только вспомогательным, а потому и временным средством; непосредственно следующая форма упражнений, к которой ученики подготовляются упражнениями в рассказе по вопросам, — это, во-первых, рассказ содержания без вопросов, а во-вторых, более или менее краткое изложение всего содержания.

Рассказав содержание по вопросам, ученик излагает то же самое содержание вторично, без помощи вопросов.

На следующей ступени ученики делают опыты рассказа без вопросов. Здесь, на первое время, учитель помогает ученику вперед обозреть все содержание, наметить главные пункты, а потом уже и начать рассказывать; о чем прежде вы расскажете? а потом о чем будете говорить? и т. д. Упражнения в пересказе без помощи вопросов имеют очень важное значение по отношению к усвоению детьми форм языка, а потому упражнения эти и должны занимать видное место в течение всего школьного курса в ряду устных и письменных упражнений... И чем больше сделано будет упражнений подобного рода, тем скорее и лучше овладеют ученики словесными формами для выражения мыслей...

Упражнения в подражательном пересказе, служа главным образом для усвоения стилистических форм языка, не дают еще сами по себе всех средств, коими должен обладать ученик при изложении своих мыслей. Вполне владеет воспринятым содержанием только тот, кто различает в нем частное и второстепенное, главное и главнейшее: кто имеет возможность, отрешаясь от данной формы, в которой было воспринято это содержание, передать его и во всякой другой, свойственной содержанию, форме. Поэтому параллельно с упражнениями в простом пересказе должен быть построен и последовательно проведен ряд упражнений, в которых ученик приучился бы к отчетливому усвоению логического построения, к краткому выражению главного и главнейшего воспринятого им содержания.

Упражнения для усвоения форм сложного предложения, упражнения в подражательном пересказе назовем *стилистическими* упражнениями, упражнения, приводящие к усвоению логических построений, назовем *логическими* упражнениями.

Путем устных и письменных логических упражнений, приуроченных к беседам и статьям, ученик должен быть доведен до умения правильно и точно записать план беседы и статьи, правильно и точно выразить главное содержание главных частей, содержание второстепенных частей. Упражнения эти, укрепляя учеников в сознании логического построения, учат вместе с тем и формам языка отвлеченного. Выражая содержание то одним предложением (главная мысль), то несколькими (двумя, тремя, — соответственно с числом частей главных и второстепенных), ученик находит и усваивает формы, служащие выражением мыслей отвлеченных. Поэтому-то упражнения в записывании плана, упражнения в кратком пересказе и служат тем средством, при помощи которого школа приводит ученика от языка и мышления детски-поэтического к языку и мышлению отвлеченному.

Имея в виду важное значение логических упражнений в отношении общего развития ученика, мы рекомендуем отдавать этим упражнениям наибольшую часть времени, которое отводится на упражнения в устном и письменном изложении.

Логические упражнения в связи с чтением статей и беседами располагаются в следующей постепенности:

Ученик записывает в своей тетради продиктованные учителем вопросы, служащие руководством к устному пересказу содержания. На первое время вопросы эти, как замечено выше, обнимают отдельные мысли, затем — второстепенные и, наконец, одни только главные части; ввиду внешних неудобств ученики могут записывать только вопросы к главным частям статьи.

Приучаясь мало-помалу к разделению всего содержания на части и к определению главного содержания каждой части, ученики вместе с тем заносят в свои тетради и результаты раз-

деления статьи на части. На первое время учитель непосредственно руководит детьми в занесении плана в тетради, указывая им, *где* (заглавие статьи — в середине строки, заглавие части — с начала строки и немного отступя и проч.), *что* (напоминает заглавие статьи, заставляет повторять заглавные части и проч.) и *как* (правописание — буквы и знаки) они должны написать в своих тетрадях. По мере ознакомления детей с этим упражнением учитель предоставляет им известную долю самостоятельности в занесении плана: перед написанием дети повторяют заглавие статьи, число частей, заглавие каждой части, а потом уже без помощи учителя записывают все это в своей тетради — на первое время в классе, под наблюдением учителя, а потом и вне класса — самостоятельно. На этой ступени ученики заносят в тетради заглавия только главных частей. Заглавия главных частей записываются или в форме вопросов, или же в форме оглавлений, обнимающих содержание каждой части...

На последней ступени упражнений в изложении мыслей ученики составляют план не только главных, но и второстепенных частей...

Рядом с упражнениями в составлении плана прочитанных статей ученики упражняются и в кратком изложении содержания этих статей.

На первое время ученики приучаются записывать краткое выражение главного содержания статьи. Определение главного содержания статьи, как и составление плана, есть результат разбора статьи под руководством учителя: записывая в тетрадь выражение главного содержания статьи, ученики не прибавляют ничего нового к тому, что сделано при чтении; занесение в тетрадь результатов чтения служит только средством к лучшему усвоению этих результатов, к укреплению в памяти той формы, которая послужила выражением общего содержания статьи...

Научившись кратко выражать содержание каждой части статьи, дети, вслед за этим, вникая в отношение частей между собою, привыкают мало-помалу связывать эти отдельные предложения и вырабатывать, таким образом, краткое и связное изложение содержания прочитанной статьи...

От успехов детей в чтении вполне зависят успехи их и в письменном изложении. В то время, когда дети на уроках чтения в состоянии будут делить статьи не только на главные, но и второстепенные части, когда они в состоянии будут доходить до уразумения связи между частями, до понимания отношения второстепенных частей к главным, в то время и упражнения в изложении несколько осложняются. Дети приучаются на этой ступени выражать содержание одной и той же статьи: а) одним предложением (главная мысль статьи); б) столькими предложениями, сколько главных частей в статье; в) столькими предложениями, сколько второстепенных частей в статье, и, на-

конец, г) обозначать каждую отдельную частную мысль статьи...

*Самостоятельные изложения.* Кроме упражнений в толковом изложении мыслей, воспринятых путем беседы и чтения статьи, в курсе элементарной школы возможны и необходимы упражнения более или менее самостоятельные, упражнения, кои дали бы ученику умение излагать толково не только чужие, но и свои мысли. Началом упражнений подобного рода может служить передача содержания статьи в новой форме...

Устные упражнения в изложении содержания прочитанной статьи в новой форме могут быть начаты еще в курсе второго года, в связи с чтением книги...

Следующей ступенью упражнений в самостоятельном изложении мыслей служит изложение содержания статьи в новой форме и в расположении материала по новому плану... Работы подобного рода производятся на первое время при ближайшем участии учителя. Учитель определяет детям тему изложения; дети вполне уясняют себе, какое содержание из прочитанной статьи необходимо должно войти в это новое изложение, что должно быть откинуто. Далее, дети при помощи учителя вырабатывают план изложения, который бы вполне отвечал теме, и, наконец, вырабатывают и самый рассказ.

Точно таким же образом составляются и извлечения сначала из одной, а потом и из нескольких прочитанных статей; описание местности, описание явлений природы, характеристика лица, описание занятий людей и пр. ...При всех подобных работах первое, что должны отчетливо уяснить себе дети, это содержание темы, то, что можно и должно войти в данную тему; далее, дети должны внимательно рассмотреть те источники, которые дадут содержание теме, должны заметить все, что относится к теме, выбрать весь подходящий к теме материал; наконец, собранный путем внимательного изучения источников материал дети должны привести в систему и расположить его по определенному, вполне соответствующему данному содержанию, плану.

Последней ступенью упражнений в изложении мыслей служат самостоятельные изложения. Детям дается тема, и они уже сами должны найти содержание для этой темы, сами же должны определить и расположение материала. Успех подобного рода работ зависит главным образом от выбора самой темы. Если самостоятельное изложение требует от ребенка отчета о том, что он непосредственно наблюдал, о чем он читал и думал, что близко и хорошо ему известно, то ребенок и в самый ранний период школьного учения не затруднится рассказать. Полезно на первое время давать детям такие темы для самостоятельных изложений, которые бы непосредственно касались тех знаний, тех мыслей, кои восприняты учеником из различных

предметов школьного курса, кои вынесены им из личных жизненных опытов и наблюдений, кои бы, наконец, интересовали ребенка...

Точно и определенно сформулированная тема должна указать ученику и содержание, и план изложения. Учитель на первое время поможет ученику и в определении содержания и в составлении плана, по которому должно быть расположено его содержание.

Вполне осуществимы в начальной школе и так называемые *сочинения на вольные темы*, когда дети пишут, кто о чем хочет. Нескольким затруднительным кажется детям это занятие лишь в самом начале; но на первых порах учитель поможет детям освоиться с сущностью этого упражнения.

— Давайте, дети, напишем свою собственную статью, — как печатают в книгах, — свое собственное сочинение, какого в книге нет. Подумайте, о чем вы бы хотели так написать? — Дети предлагают несколько тем. Учитель выбирает более близкую детям по содержанию (случай из школьной жизни). Общими силами вырабатывается заглавие: «Давайте составим теперь план нашего сочинения: с чего мы начнем наш рассказ? О чем напишем потом? Чем закончим?» Подробное изложение по плану каждый напишет самостоятельно. Достаточно нескольких опытов в этом роде, и дети потом уже сами будут охотно и легко находить каждый свою тему и писать вполне самостоятельно: к этому подготовили их все предшествующие упражнения в изложении и в чтении.

*Составление деловых бумаг.* В народной школе очень важно познакомить учеников с некоторыми главнейшими формами деловых бумаг, какие встречаются в обиходной деревенской жизни. Нередко случается, что ученик, проучившись несколько лет в школе, не в состоянии бывает написать толково письма, составить расписки и т. п., не может, таким образом, применить к жизни тех умений, какие дала ему школа: это умаляет значение школьного учения.

Конечно, невозможно, да и нет в том никакой надобности, познакомить ученика со всеми *формами* деловых бумаг, — нужно только познакомить его с главными и общими условиями, соблюдение коих необходимо при составлении каждой бумаги: нужно внушить ученику, что в каждом письме, в каждой деловой бумаге должно быть непременно обозначено время (год и число) и место ее написания; нужно познакомить ученика с формами обращений и заключений в письмах; но главное, нужно приучить ученика ясно, толково и кратко выражать сущность дела, главное содержание. Если ученик проработал под руководством учителя хотя главнейшие из указанных выше форм изложения, то составление *«бумаг»* для него будет делом нетрудным.

Упражнение в составлении бумаг должно быть отнесено к последнему году школьного учения. Учитель на первый раз дает тот или другой образец и разбирает его, как разбирает он любую статью на уроке объяснительного чтения. В результате этого разбора должны получиться выводы, как относительно формы разбираемого образца, так и относительно его *содержания*. Эти выводы и становятся вслед за этим руководящими правилами для составления, по изученному образцу, *подражания*.

Учитель дает *содержание*, определяет место и время, и то главное и существенное, что должно быть в составленной учениками бумаге выражено... На первое время ученики устно составляют под руководством учителя проект бумаги, и потом уже излагают письменно. По мере того, как ученики свыкнутся с этим упражнением, учитель может давать его и как самостоятельную работу.

Особенно хорошим упражнением служит составление писем. Сочинение писем практикуется нередко в школах, но большей частью избирается для этой цели крайне искусственное содержание: так, детей нередко заставляют написать письмо учителю о том, как ребенок провел праздники. Мы считаем подобную тему неудовлетворительной, во-первых, потому, что она слишком широка и неопределенна и, во-вторых, крайне искусственна (какой же ребенок, в действительной жизни, по доброй воле будет писать учителю о том, как он проводил праздники?). Содержание для писем нужно брать из действительной жизни, нужно предлагать писать детям такие именно письма, какие приходится «в самом деле» писать...

### Изложение с натуры и по картинкам, рисование и лепка

Не одни только классные беседы и чтение, но и непосредственное наблюдение окружающих предметов и явлений, а также и внимательное изучение учебных картинок, — при благоприятных условиях в постановке школьного учения, — могут дать обильный образовательный материал для передачи воспринятых знаний и впечатлений, и не только для устной и письменной передачи, но и при помощи рисования и лепки.

Излагая воспринятое путем чтения или с голоса другого лица, мы передаем результаты чужой творческой работы, — чужие наблюдения, чужие мысли и чувствования, в готовых словесных формах, в готовых логических построениях, хотя бы все это и было воспринято нами самостоятельно и с большим напряжением, усвоено вполне сознательно и стало полной нашей собственностью. Как бы то ни было, но все же мы обогащаемся в данном случае чужим трудом, воспринимаем и усваиваем себе чужое богатство и передаем это другим лишь как отчет в сделанных нами заимствованиях.

Или, имея же свои непосредственные восприятия извне и свои собственные переживания, мы передаем другим результаты своей собственной духовной деятельности, свои собственные, а не чужие мысли и чувства, причем мы сами же должны найти в себе для выражения их и соответствующие изобразительные формы и дать всему надлежащее законченное построение. Во всей этой работе нашего ума и чувства, как в восприятии и в переработке, так и в передаче мы живем духовно сами по себе и других заражаем своими мыслями и чувствами, проявляем себя во всем самодеятельно и самостоятельно, не заимствуя от других, не повторяя других, и являемся хозяевами своего собственного духовного достояния.

Воспринимать и передавать чужое и в готовых формах легче, чем самому все добывать и создавать. И процесс полной самодеятельности и самостоятельности душевной по силам лишь взрослому человеку, а способность «творчества», сверх того — счастливый и редкий дар природы. Но все же способность душевной самодеятельности и самостоятельности присуща, в той или другой мере, человеку и в раннем возрасте, а потому и школа должна, по мере своих средств, способствовать пробуждению, а затем и развитию, и укреплению этой способности.

С первых шагов школьных занятий учитель ставит ученика в возможность непосредственно наблюдать окружающее и отдавать отчет в воспринятом, — прежде по указке, а потом и самостоятельно, прежде устно, а потом и письменно.

По вызову учителя ученик назовет предмет и запишет название его. Назовёт и запишет указанные учителем и замеченные им самим свойства и действия предмета, и скажет обо всем, что его в предмете заинтересовало, о многом и спросит учителя, почему это, для чего это, зачем это? И все эти полученные наблюдения и познания учитель поможет привести в порядок, собрать воедино.

По вызову учителя ученик присмотрится к группе и к группам предметов, естественно или искусственно связанных между собой по месту, по назначению и проч., осмыслит виденное, приведет в порядок, расскажет обо всем.

Ученик сравнит между собой однородные предметы — два, несколько, много, — заметит и назовет, в чем они сходны и чем различаются между собою; однородные предметы назовет общим именем и вновь назовет их сходные признаки, а что сможет, то и запишет.

Ученик наблюдает не только отдельные предметы и целые группы предметов, но и несложные явления, что также может служить материалом для изложений.

Вместе с расширением области непосредственных наблюдений и с развитием способности наблюдать расширяется материал для устной и письменной передачи воспринятого.

Вместе с развитием самостоятельности и самостоятельности в восприятиях приходит и возможность самостоятельно же передавать воспринятое («сочинения на вольные темы»).

Для полного успеха всего школьного учения важно объединить (по содержанию) упражнения в непосредственном восприятии и передаче (развитие из себя самого) с упражнениями в чтении и беседах (развитие через воздействие других): одно будет восполняться другим (в содержании и словесных формах), то и другое будет составлять единое целое, будут взаимно помогать духовному росту человека и определять естественный путь его дальнейшего развития.— После самостоятельного наблюдения предмета и явления, а затем и чтения о том же предмете и явлении полезно вызвать ученика на сравнение добытого им самим с тем, что дало ему чтение: это приучит ученика к более внимательному и зоркому наблюдению.

*Изложение по учебным картинкам* легче изложения с натуры; между натурой и наблюдателем картинка стал художник-наблюдатель, который и перенес на картинку результаты своих наблюдений. Ученик имеет дело с готовым уже материалом,—избранным не им самим, обособленным для него и приспособленным к его силам. Дав определенное содержание, художник показал в общем и план, определяющий главное и второстепенное в картинке. Для восприятия содержания картины и для словесной передачи этого содержания наблюдателю необходимо рассмотреть картину во всей ее полноте, определить план для изложения и переоплотить содержание картины в словесные формы. Это и составляет задачу упражнений в устном и письменном изложении по картинкам.

Первоначальные упражнения в изложении по картинкам ведутся под руководством учителя, при помощи его вопросов определяется шаг за шагом содержание картинки, частности приводятся в связь между собой, последовательно определяется план изложения, и в результате беседы вырабатывается рассказ,—как и при чтении статьи. Помощь учителя мало-помалу ослабляется, и, наконец в упражнении — полная самостоятельность ученика как в наблюдении, так и в устном и в письменном изложении содержания картинки: «рассмотрите картинку и расскажите, что на ней нарисовано».

Рассмотрение картинки, а затем и изложение содержания ее может быть проведено в двух различных направлениях. Мы можем рассматривать на картинке последовательно один предмет за другим, определять связь и взаимоотношения между ними и этим путем доходить до понимания и определения общего содержания. Бросив общий взгляд на картинку, мы можем определить общее содержание ее, а затем уже перейти и к отдельным предметам и их взаимоотношениям... Первый путь рассмот-



рения и изложения содержания картинки соответствует первой ступени.

На второй ступени, рассмотрев картину в указанном порядке, изложение ее содержания можно сделать по другому плану, начав с общего ее определения. А на последней ступени возможно будет и рассмотрение, и изложение начинать с общего и затем уже переходить к частностям.

Изложение по натуре и по картинкам важно не только потому, что учит приводить в порядок, планировать и правильно передавать результаты своих наблюдений, но еще и потому, что помогает детям соединять словесные формы с их реальным содержанием, упражняет в *живой* речи, неразрывно связанной с живыми представлениями, образами и картинками, и тем самым укрепляет деятельность воображения. Благодаря таким занятиям ученик легче и скорее привыкнет живо рисовать в своем воображении и те образы и картины, кои передаются ему учителем в классной беседе или книгой при чтении статьи. Тогда и книга скорее перестанет быть мертвенной, и печатное слово станет живым.

Требование изложений по картинкам стало обычным в современной учебной литературе («расскажите, что нарисовано на этой картинке?»). Но не следует забывать, что исполнение этого требования не легко не только для ребенка, но и для взрослого, и требует от ученика значительной подготовки и навыка, без чего оно будет выполняемо поверхностно, *кое-как* и не научит ни внимательному наблюдению, ни планомерному и правильно изложению.

...Картинка, как и литературное произведение, представляет собою вполне определенную, серьезную задачу, требующую от наблюдателя сосредоточенного внимания и опытной зоркости для ее разрешения. Прежде чем рассказать, что нарисовано на картинке, необходимо внимательно всмотреться в картинку, всесторонне ее изучить, понять взаимоотношение нарисованных на ней предметов, определить в картинке главное и привести с ним в связь второстепенное, имеющее в общем свое важное значение. Необходимо затем обдуманно и уже самостоятельно составить план для изложения, и только тогда и возможно будет правильно, полно и толково рассказать, что нарисовано на картинке. Понятно само собой, что все это требует планомерной подготовки на планомерно подобранном материале — соответственно силам ученика и общим требованиям педагогическим.

Художественная картинка требует от наблюдателя для понимания ее и жизненных знаний, и переживаний — *жизненного опыта*. Изображая какое-либо событие, случай из жизни, картинка рисует лишь один момент, центральный акт события, явления, иногда положения и состояния изображаемого лица

или лиц. Знакомый с жизненной действительностью, внимательный наблюдатель определит и почувствует и все то, что может предшествовать данному моменту и что естественно может следовать за ним. Наблюдателю поможет в этом и сама картинка некоторыми своими художественными штрихами, незаметными для беспечного наблюдателя. Вот все это и должен заметить, определить, познать мыслью, воспринять чувством ученик, на первых порах руководимый учителем, а потом и самостоятельно, без указки. — После такого вдумчивого созерцания картинки и может быть составлен план и выработан полный рассказ всего того, что предшествовало или могло предшествовать данному моменту, что есть теперь и что будет или может быть после. Предшествующее и последующее более или менее гадательно, и каждый наблюдатель определяет вероятное по-своему. Ученикам представляется в этом известная свобода, и каждый делает, что может, в зависимости от своего развития и разумения жизненной действительности.

Жизненные знания ученик почерпывает не только из непосредственных жизненных наблюдений и опытов, но и при посредстве чтения и беседе с учителем, почему и важно, и необходимо объединять всегда и везде все виды восприятия и всем этим пользоваться при каждом подходящем случае, а следовательно, и при изложении.

Ввиду односторонних увлечений в пользовании картинками, как *единственным* почти материалом для изложений, необходимо заметить, что картинки должны служить лишь одним из учебных пособий для восприятий и передачи воспринятого. Конечная цель упражнений в устном и письменном изложении мыслей заключается в том, чтобы воспитать в ученике умение и навыки излагать толково *свои собственные мысли*, а к этому приводят упражнения не по картинкам только, но и в связи с беседами и чтением и, наконец, самостоятельные изложения ученика на свои собственные темы. И все упражнения в восприятии и в передаче воспринятого, каковы — беседы об окружающем и по картинкам, классное и внеклассное чтение, — в видах единства воспитывающего учения, необходимо поставить в тесную между собой связь.

Место картинкам для упражнений в изложении мыслей, как и статьям для той же цели, не в отдельном и самостоятельном руководстве, а в одной и общей для всего книги для классного чтения.

*Рисование и лепка*, в связи с беседами об окружающем и чтением, могут также служить до некоторой степени одним из средств для упражнений в передаче воспринятого.

После непосредственного наблюдения и чтения статьи ученик зарисовывает и лепит тот или другой предмет, а при успехе дела и группы предметов, несложную сценку.

Утверждают, что упражнения эти не только отвечают известному всем стремлению детей рисовать и лепить, и служат также к развитию в ребенке его творческих способностей, но и могут быть в то же время показателем индивидуальных душевных способностей и исключительных особенностей ребенка по отношению к воспринимаемому им извне содержанию. Мы со своей стороны полагаем, что по детскому рисунку можно прежде всего судить лишь о неумении ребенка рисовать, а также и наблюдать окружающее и живо представлять в своем воображении воспринятое им.

Успехи в рисовании и лепке детей в связи с беседами и чтением зависят прежде всего от развития техники в рисовании и лепке, почему это само по себе полезное занятие всего лучше ввести в курс рисования и лепки, как общеобразовательных предметов начальной школы. Но с наибольшим успехом пойдет это занятие, когда учитель родного языка, упражняющий детей в наблюдении и восприятии в беседах и чтении, станет в то же время и учителем рисования и лепки; но эти два искусства не всегда совмещаются в одном лице.

### Исправление изложений

*Исправление учителем устных и письменных изложений учеников имеет важное и решающее влияние на успехи детей*, так как без постоянных, тщательных, настойчивых исправлений со стороны учителя и активного участия в этом деле учеников дети не могут научиться излагать свои мысли толково.

При устном изложении ученика неопытный учитель часто не знает, что ему исправлять: ученик как будто рассказывает все как следует. Но нужно внимательно вслушаться в речь ребенка, попробуйте хоть раз «слово в слово» записать рассказ ребенка, и тогда откроются недостатки пересказа, определятся и задачи исправления.

Ребенок пользуется словами и выражениями, употребительными лишь в той среде, где он живет. В речи ребенка множество недостатков и в общем говоре, и в произношении отдельных слов; так, дети неясно, неотчетливо выговаривают отдельные слова, особенно же окончания слов. Дети очень часто погрешают против согласования и управления слов в речи. Дети при пересказе прочитанного без всякой нужды употребляют выражения текста, неупотребительные в разговорной речи книжные выражения (употребление выражений текста служило часто признаком непонимания данного места статьи). Часто дети пропускают важные в рассказе подробности, не выражают надлежащим образом отношений между мыслями и отделами рассказа, не пользуются теми выражениями обобщений, какие были выработаны при чтении. Дети, наконец, рассказывают

часто без надлежащей интонации голоса, вяло, монотонно. Все эти недостатки должны быть мало-помалу исправлены.

Начинающему учителю мы советуем на первое время самому вырабатывать образцовый рассказ, особенно же краткий, какой он желал бы получить от ученика, и записывать этот рассказ во время подготовки к уроку; тогда во время урока учителю яснее будут видны недостатки рассказа учеников, легче будет и помочь ученикам, и внести в их рассказ определенные поправки.

Письменные упражнения в изложении редко практикуются в школах, между прочим, и потому, что они влекут за собой скучную и неприятную для учителя работу исправления тетрадей; между тем как все работы первого года и большая часть работ второго не только могут, но и должны быть и выполняемы, и исправляемы в классе — под руководством учителя и при участии всего класса.

Выполнение первоначальных работ имеет характер диктовки, хотя занятия эти по существу своему отличаются от диктовки; в диктовке и содержание, и форма диктуемого даются учителем; в подготовительных к письменным изложениям упражнениях содержание извлекается учениками из прочитанного, а форма вырабатывается самими же учениками, хотя бы и по известному образцу (по вопросам учителя); здесь, таким образом, находят себе место и самостоятельность учеников. Приведем примеры.

Учитель, например, упражняет учеников в определении предметов: что такое мячик? что такое рожь? и т. п. Ученики прежде всего определяют предмет устно: мячик — игрушка. Учитель далее заставляет ясно и отчетливо произносить каждое слово, лучше всего по слогам. Где встретится надобность, учитель предупреждает возможные со стороны учеников ошибки: он или спрашивает, как напишут дети в данном случае, или же сам говорит им, как следует написать. После этого дети пишут. Когда все ученики напишут все, тогда учитель приступает к классной проверке написанного: в первое время сам учитель, а впоследствии один из учеников громко, отчетливо, слогораздельно читает по тетради каждое слово, объясняя, где нужно (где возможна ошибка), правописание написанного. Все другие ученики смотрят в свои тетради и исправляют встречающиеся ошибки. После исправления вырабатывается новое определение, повторяется, предупреждаются ошибки и т. д. Достаточно написать под руководством учителя несколько примеров, и тогда ученики поймут, как нужно выполнять упражнение, они могут далее работать и самостоятельно. По окончании каждой самостоятельной работы производится классная проверка написанного. Точно также выполняются и поверяются в классе все указанные нами упражнения, в связи с чтением книги для классного чтения,

все стилистические упражнения по указанным нами образцам. Точно так же производятся и упражнения логические: выражение главного содержания рассказа, выражение содержания главных частей рассказа, краткие ответы на вопросы, исчерпывающие содержание рассказа, и т. п.

По мере того, как ученики приобретают навык и умение справляться с трудностями письменных изложений, учитель все менее и менее помогает ученикам и, наконец, предоставляет им выполнять изложение самостоятельно. Тогда уже и проверка работ производится учителем вне класса.

Часто случается, что при проверке письменных изложений главное внимание учитель обращает на орфографическую сторону этих работ, — нередко бывает, что при исправлении орфография совершенно заслоняет собой и стилистические, и логические стороны, и исправление изложения ничем не отличается в этом случае от исправления диктовки. Между тем как на деле должно было бы быть наоборот: орфография здесь дело второстепенное: совершенно достаточно, если учитель при осмотре тетрадей подчеркнет орфографические ошибки и обяжет ученика исправить потом эти ошибки.

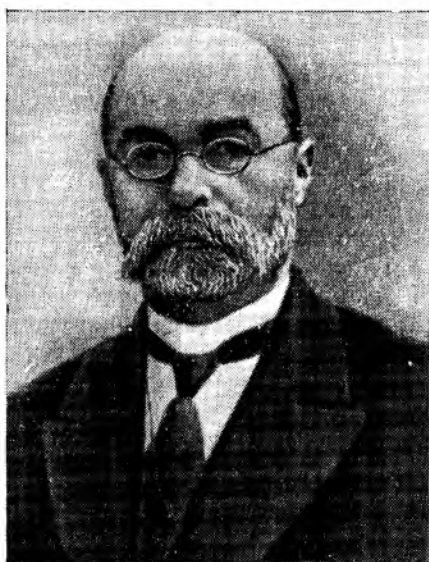
Все внимание учителя и учеников при исправлении письменных изложений должно быть сосредоточено на стилистической и логической стороне изложений. Просматривая тетради учеников, учитель замечает стилистические и логические погрешности и делает потом эти ошибки предметом классной беседы. Учитель говорит, как написано (лучше всего, не называть фамилии ошибившегося ученика, чтобы возбудить интерес всего класса), и требует от учеников, чтобы они сказали, как нужно было бы написать. Так, путем классной беседы, исправляются все ошибки, какие встретятся в составленном учениками изложении; при этом ошибки, встречающиеся у многих учеников, ставятся на первую очередь.

По обсуждении всех ошибок учитель раздает тетради и требует от учеников исправления всех ошибок, и орфографических, и стилистических, и логических. Полезно заставлять учеников вновь переписывать изложение после его исправления.

Классное исправление письменных изложений имеет важное значение для успехов учеников: этим путем скорее всего ученик узнает, как не надо и как нужно писать, и скорее выработает себе навыки толкового изложения мыслей на бумаге.

После общей проверки очень полезно прочитать перед классом лучшее из всех изложений, как образец того, что признается в данном случае хорошим и посильным для детей...

**В. П. ВАХТЕРОВ**  
(1853—1924)



**ВАСИЛИЙ ПОРФИРЬЕВИЧ ВАХТЕРОВ** родился 13 января 1853 г. в г. Арзамасе Нижегородской губернии в семье сторожа (вахтера), откуда и пошла их фамилия — Вахтеровы<sup>1</sup>.

Вахтеров начал учиться восьми лет в Арзамасском духовном училище (1861—1866) и продолжил учение в Нижегородской духовной семинарии (1867—1869), в которой когда-то учился Н. А. Добролюбов. «...Добролюбов был особенно популярен у нас,—подчеркивает Вахтеров в своих воспоминаниях.—Семинаристы гордились, что он вышел из нашей семинарии... Между нами хо-

дило много рассказов из его жизни»<sup>2</sup>. Вахтеров называл Добролюбова кумиром, «перед которым преклонялся в юности»<sup>3</sup>.

Еще будучи учеником семинарии, Вахтеров воспринял народнические идеалы: его очень интересовала идея «хождения в народ». Особенно нравилась ему работа народного учителя.

<sup>1</sup> В. П. Вахтеров, Воспоминания из моей жизни. В кн. «Действия Нижегородской губернской ученой архивной комиссии», т. VIII, Н. Новгород, 1910, стр. 113.

<sup>2</sup> Там же, стр. 118—119.

<sup>3</sup> В. П. Вахтеров, Основы новой педагогики, т. I, изд. 2, М., 1916, стр. 511.

Он серьезно стал заниматься чтением журнала «Учитель», книг Ушинского и др. «И чем больше я читал педагогических книг, — пишет Вахтеров, — тем сильнее воодушевлялся задачами народного учителя, задачами воспитания и образования подрастающих поколений народа. И меня потянуло в народные учителя»<sup>1</sup>.

Желание нести в народные массы знания — с одной стороны, а с другой стороны — отвращение к семинарскому обучению побудили Вахтерова оставить семинарию. Ему было тогда шестнадцать с половиной лет.

В 1871 г. Вахтеров выдерживает экзамен на звание домашнего учителя и в 1872 г., 19-летним юношей, начинает общественную и педагогическую деятельность сначала в г. Василь-Сурске, а затем в г. Ардатове Нижегородской губернии. При содействии Вахтерова в г. Василь-Сурске была открыта библиотека для детей и взрослых, в г. Ардатове — женское училище. Первые педагогические статьи — «Повторения» и «Чувство и его значение в жизни и воспитании» — были написаны Вахтеровым в Ардатове.

В 1874 г. Вахтеров был командирован на казенный счет на дополнительные курсы при Московском учительском институте, после окончания которых в 1875 г. назначен учителем шестиклассного городского училища в г. Духовщине Смоленской губернии. Он обучал по звуковому методу, уделял большое внимание внедрению естествознания, педагогический процесс строил на основе всемерного развития самостоятельности учащихся.

В 1881 г. Вахтеров назначается инспектором народных училищ четырех уездов Смоленской губернии, а в 1890 г. был переведен инспектором народных училищ в Москву.

В 1891 г. Вахтеров избирается в члены Московского Комитета грамотности. В 1894 г. выступает в этом Комитете с докладом о всеобщем обучении, доказывая не только необходимость, но и возможность его осуществления.

Будучи инспектором, Вахтеров много внимания уделял вопросам обучения взрослых, содействовал созданию библиотек и книжных складов, организации народных чтений, открытию воскресных школ. Однако эта прогрессивная просветительная деятельность Вахтерова не находила одобрения и поддержки начальства. И в 1896 г. он вынужден был уйти в отставку, но общественную деятельность не прекращал.

Признавая положительную роль Вахтерова в борьбе за просвещение народа, следует вместе с тем отметить, что он, в силу ограниченности своего мировоззрения, не понимал, как отмечает

---

<sup>1</sup> В. П. Вахтеров, Воспоминания из моей жизни. В кн.: «Действия Нижегородской губернской ученой архивной комиссии», т. VIII, Н. Новгород 1910, стр. 120.

проф. Ф. Ф. Королев,<sup>1</sup> что путем одного просвещения нельзя улучшить положение народа, что только изменение общественного строя приведет к освобождению народа от нищеты, голода и гнета.

В период с 1897 по 1903 г. Вахтеров заведовал педагогической частью школы при фабрике Морозовой и Твери и руководил общеобразовательными курсами для взрослых рабочих, организованными им; выступал с лекциями перед учителями, руководил летними учительскими курсами. В декабре 1902 г. принимал участие в работе первого Всероссийского съезда учителей.

В 1903 г. Вахтеров был обвинен в революционной пропаганде среди рабочих, арестован и выслан из Москвы в Новгород на три года. Но в конце 1904 г. Вахтеров возвратился в Москву и снова принялся за общественно-педагогическую работу.

Вахтеров не понял всемирно-исторического значения Великой Октябрьской социалистической революции и вначале не принимал участия в проведении реформы народного образования. Однако вскоре включился в работу на курсах инвалидов, готовившихся к педагогической деятельности, участвовал на курсах Красной Армии в подготовке ликвидаторов неграмотности. По предложению Госиздата он вел подготовку к переизданию «Русского букваря» и книг для чтения «Мир в рассказах для детей». В 1923—1924 гг. читал лекции по методике родного языка на педфаке 2-го Московского университета.

Вахтеров умер на 71 году жизни — 3 апреля 1924 г.

Вахтеров рассматривал начальное обучение как фундамент дальнейшего образования, выступал за общеобразовательный характер начальной школы, считая, что главной и единственной задачей ее должно быть воспитание человека. «Начальная школа, — писал Вахтеров, — это общеобразовательное учебное заведение; оно не имеет другой цели, кроме целесообразного, полного гармонического развития всех способностей, тающихся в зародыше в душе ребенка»<sup>2</sup>. По мнению Вахтерова, гармоническое развитие человека включает умственное, нравственное и физическое развитие.

Начальная школа должна дать не только умение читать, писать и считать, «она должна дать и развитие, и знания, и методы, как добываются эти знания, и любознательность...»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Ф. Ф. Королев, В. П. Вахтеров — выдающийся русский педагог — демократ и крупный деятель народного образования, ж. «Советская педагогика», 1960, № 1, стр. 96—97.

<sup>2</sup> В. П. Вахтеров, Общеобразовательные задачи народной школы, ж. «Русская мысль», 1897, № 11, стр. 94; Его же, Спорные вопросы образования, М., 1907, стр. 35, 36.

<sup>3</sup> В. П. Вахтеров, Спорные вопросы образования, М., 1907, стр. 35.



Принцип развития Вахтеров ставит во главу всего воспитания, в основу всей жизни. Но «ученик развивается, — говорил он, — когда он сам действует»<sup>1</sup>. Поэтому процесс обучения и воспитания должен быть организован так, чтобы дети учились не только думать и чувствовать, но и действовать, чтобы они могли в полную меру проявить свою самостоятельность.

Вахтеров разработал так называемый предметный метод обучения, которому посвятил специальную книгу.

Книга «Предметный метод обучения», — пишет Э. О. Вахтерова, — является горячей защитой наглядного, предметного, исследовательского активного метода обучения: природа и жизнь — вот первые воспитатели ребенка... Развивать в детях активность, самостоятельность, наблюдательность, разумно организовать детскую жизнь — вот к чему звала учителя эта книга»<sup>2</sup>.

Преимущества предметного обучения Вахтеров выясняет путем сравнения его со словесным обучением. Он не отрицает словесное обучение, считает, что словесное обучение должно иметь место в школе. Но выступает против исключительно словесного обучения, которое тормозит развитие наблюдательности, любознательности и самостоятельности детей, приводит к тому, что дети привыкают думать чужими мыслями, говорить чужими словами и совершенно отвыкают от самостоятельности. Словесное обучение порождает формализм в знаниях учащихся, удаляет их от жизни, подрывает веру в свои силы и воспитывает людей, умеющих говорить, но не умеющих делать.

Предметное обучение, в противоположность словесному обучению, развивает любознательность и наблюдательность детей, способствует проявлению и развитию их самостоятельности и самостоятельности. Вахтеров пишет: «Оно приучает ученика самого наблюдать и исследовать факты. Ученик приучается не принимать на веру чужих описаний и исследований, он становится сам лицом к лицу с изучаемым явлением, он сам смотрит, щупает, поднимает, нюхает, весит, измеряет»<sup>3</sup>. Результатом такой работы является самостоятельное открытие детьми новых признаков изучаемых явлений, формулирование самостоятельных выводов и заключений.

Значение предметного обучения Вахтеров видит и в том, что оно развивает внешние чувства детей, их внимание, мышление, речь и другие познавательные способности. Так же, как и

---

<sup>1</sup> В. П. Вахтеров, Предметный метод обучения, М., 1918, стр. 175; в настоящей книге стр. 257.

<sup>2</sup> Э. О. Вахтерова, В. П. Вахтеров, его жизнь и работа, изд. АПН РСФСР, М., 1961, стр. 314.

<sup>3</sup> В. П. Вахтеров, Предметный метод обучения, М., 1918, стр. 56, 57; в настоящей книге стр. 235.

К. Д. Ушинский, он подчеркивает взаимосвязь наблюдения, мышления и речи<sup>1</sup>. Поэтому он считает, что наблюдение и опыт должны быть в начале, а словесное описание его результатов — в конце. Предметное обучение, давая учащимся материал для приобретения знаний, для образования понятий, служит, таким образом, основой умственного развития детей.

Вахтеров указывает на необходимость обучения детей умению наблюдать. Вооружение учащихся методом наблюдения, говорил он, имеет большое значение для подготовки учащихся к жизни, к дальнейшему самообразованию. Знания, приобретенные в школе, можно забыть, но приобретенный логический метод, т. е. умение анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать и выполнять другие умственные операции над материалом, — останется на всю жизнь и поможет учащимся практически решать задачи, выдвигаемые жизнью.

Вахтеров дает ряд ценных указаний относительно методики обучения детей умению наблюдать и мыслить, подчеркивает, что каждый урок предметного обучения должен быть в то же время и уроком практической логики.

Рассматривая развитие наблюдательности как одну из основных задач предметного обучения, Вахтеров указывает средства, содействующие успешному разрешению этой задачи<sup>2</sup>. К ним он относит использование наглядных пособий на уроке, проведение экскурсий.

Для того чтобы умственное развитие детей осуществлялось успешно, необходимо, пишет Вахтеров, соблюдать постепенность, последовательность в работе, соответствие учебного материала и заданий с уровнем развития учащихся.

К числу важных условий, обеспечивающих умственное развитие детей, Вахтеров относит логическую связность преподавания каждого предмета в отдельности и всех предметов вместе. «...Количество знаний далеко еще не характеризует умственного развития, — пишет он. — Нужны связи между знаниями, нужна гармония. Связь тем лучше, чем вернее она отражает реальные связи, существующие в природе и в жизни»<sup>3</sup>. Вот почему нужно, «чтобы все предметы преподавания были связаны в головах учащихся логическими связями, соответствующими природе и жизни»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> См.: В. П. Вахтеров, Предметный метод обучения, М., 1918, стр. 54; в настоящей книге стр. 235.

<sup>2</sup> См. в настоящей книге стр. 241—242, 243—246, 249, 251—252, 254—255.

<sup>3</sup> В. П. Вахтеров, Спорные вопросы образования, М., 1907, стр. 14.

<sup>4</sup> Там же, стр. 16.

Вахтеров был глубоко убежден в том, что предметный метод не только является основой умственного развития, но и содействует и эстетическому, и нравственному развитию детей. Этим вопросам он посвятил отдельные главы книги, в которых говорит о значении эстетики обстановки для формирования эстетического вкуса детей, о необходимости воспитывать у них чувство общественности и привычки к общественной деятельности. С этой целью нужно «на практике приучать детей делать общественные дела», давать общественные поручения, проводить соответствующие игры и т. д.

Вахтеров правильно подметил роль детской подражательности в становлении нравственного опыта и, исходя из этого, придавал огромное значение положительному примеру в воспитании детей. Он высказывал очень тонкое замечание, которое потом было развито А. С. Макаренко, а именно: «В тот момент, когда мы думаем, что ребенок занят своими играми, он внимательно слушает и следит за нами, и какое-нибудь наше действие или слово окажет решающее влияние на его ум, доставит ему или радость или горе»<sup>1</sup>.

Особенно большое значение в гармоническом развитии учащихся Вахтеров придавал личности учителя, правильно подчеркивал, что каждый учитель является не только преподавателем, но и воспитателем. Он должен хорошо представлять себе цели воспитания и наилучшие средства, которые ведут к достижению этих целей.

Вахтеров был всегда против того, чтобы авторитет учителя поддерживался властью или еще хуже — страхом наказаний. «В основе авторитета, — указывает он, — должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве»<sup>2</sup>.

Чтобы добиться любви и уважения детей, говорил Вахтеров, учитель сам должен любить детей деятельной любовью. Он должен отличаться безукоризненным поведением, такими качествами, как дисциплинированность, добросовестность, доброта, трудолюбие; он должен много знать и уметь. В отношении с детьми учитель должен быть ласковым, мягким и простым, тактичным и сдержанным. Вместе с тем учитель должен быть требовательным. Вахтеров дает ряд ценных советов относительно методики предъявления требований<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> В. П. Вахтеров. Предметный метод обучения, М., 1918, стр. 337—338; в настоящей книге стр. 271.

<sup>2</sup> В. П. Вахтеров. Нравственное воспитание и начальная школа, М 1901, стр. 43; в настоящей книге стр. 226.

<sup>3</sup> См. в настоящей книге стр. 227—229 и др.

Самого пристального внимания со стороны учителя заслуживает мысль Вахтерова, которая берет свои истоки в гуманной педагогике Добролюбова и прокладывает нити к педагогике Макаренку — о необходимости глубоко верить в хорошие стороны детской природы и воспитывать у детей веру в себя. Прав Вахтеров, когда говорит: «Мы будем очень близки к истине, если скажем, что нет безнадежных детей, и их не будет, если мы сами путем неразумных внушений не отнимем у них веры и надежды на исправление»<sup>1</sup>.

## ИЗ КНИГИ «НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

Книга «Нравственное воспитание и начальная школа» была опубликована отдельным изданием в 1901 г. Она является, как указывает автор в предисловии, сборником статей, которые были напечатаны в ж. «Русская мысль» в 1898 и 1900 гг.

Она содержит 11 глав. Каждая глава представляет собой нечто цельное, законченное и в то же время между главами существует внутреннее единство: через все главы проходит мысль о возможностях, путях и средствах нравственного воспитания в начальной школе.

Книгу Вахтерова отличает глубокая вера в силы и возможности детей, вера в силу и возможности воспитания, осуществляемого учителем в начальной школе.

В теоретической части работы автор опирается на высказывания психологов и педагогов. При раскрытии практической стороны вопроса он использует свой 25-летний опыт наблюдений, отчеты об учительских курсах, а также отзывы и ответы, полученные им от участников учительских курсов, которыми он руководил.

В настоящем сборнике печатаются с некоторыми сокращениями главы, посвященные мерам нравственного воздействия на учеников, авторитету учителя и условиям, способствующим поддержанию его.

## II

Очень распространен в настоящее время взгляд на школу не как на воспитывающее, а как на дисциплинирующее по преимуществу учреждение. Нет ничего вреднее такого взгляда на школу. Нам кажется даже, что эта точка зрения, рассчитанная на то, чтобы облегчить задачу учителя, значительно затрудняет ее. В области преподавания и дисциплины нет ни одного предмета, нет ни одной меры, ни одного явления, которые не оставляли бы каких-нибудь следов на личности ребенка, не отражались бы на его привычках, на его взглядах, его желаниях, его чувствах. Что, казалось бы, проще и обыденнее, например, такого случая. Ученики шалят во время урока. С точки зрения учителя, отри-

---

<sup>1</sup> В. П. Вахтеров, Нравственное воспитание и начальная школа, М., 1901, стр. 66; в настоящей книге стр. 230.

цающего за школой воспитательное значение, это только проступок, мешающий правильному ходу школьной жизни. Чтобы покончить с ним, надо остановить учеников, как сделает более гуманный из учителей, или наказать их, как поступит более строгий. На самом же деле этот поступок вводит нас в область воспитания. Мы встречаемся здесь либо с неразвитым вниманием детей, с отсутствием в них интереса к умственным занятиям, либо со слабостью воли, и т. д. Каждое из этих качеств могло обусловливаться различными причинами, и учителю-воспитателю придется много и думать, и работать и над собою, и над учениками-шалунами, чтоб исправить их. Первый из учителей — учитель-надзиратель, учитель-полицейский вынужден будет постепенно усиливать меры наказания и может вполне естественно дойти под конец до системы внушений подзатыльниками, забить детей, развить в них отвращение и к школе, и к книге, и к умственным занятиям. Второй учитель — учитель-воспитатель — путем целесообразной педагогической системы разовьет в детях силу внимания, заставит их полюбить умственный труд, заинтересует их знаниями, какие дает школа, работами, какие приходится делать в классе. Что, казалось бы, общего между воспитанием и такими чисто внешними дисциплинарными требованиями, как, например, требованием приходить в класс в 9 часов, садиться по звонку на определенном месте, приносить с собой книги и тетради и т. п. А между тем даже здесь мы легко подметим возможность воспитательного влияния. Ребенок ходит в школу в определенное время, несмотря на то, в каком он сегодня настроении, хочется ли ему учиться или играть. Он привыкает подчинять свои настроения высшим требованиям. Может быть, его манит ледяная гора, может быть, его зовут играть в снежки; но он держит себя в руках. Он привыкает справляться с аффектами, обуздывать свои маленькие страстишки, владеть собой. Это развивает и усиливает задерживающую и направляющую власть высших центров над низшими, развивает волю, образует характер, дает привычку «рассудку страсти подчинять». Еще Аристотель сказал, что главным орудием нравственного воспитания служит привычка; но привычка, как сказано еще Шекспиром, становится то благодатным ангелом, то злым демоном, смотря по тому, куда она направлена. Всякая школа, будет ли она в руках учителя-надзирателя или в руках учителя-воспитателя, непременно разовьет те или другие привычки, вкусы, стремления и т. д., — словом, воспитает ученика; но как воспитает? — Это зависит уже от направления, какое дает всему школьному строю учитель. Воспитывает детей и улица большого города, воспитывают украденных детей и странствующие слепцы, и содержатели цирков, и ночлежные дома. Для того чтобы воспитание и в школе не носило такого же случайного характера, какой носит воспитание, даваемо-

улицей, необходимо, чтоб учитель смотрел на себя не только как на преподавателя и надзирателя, но еще и как на воспитателя, чтоб он ясно представлял себе и цели воспитания, и наилучшие средства, которые ведут к достижению этих целей.

Мы не преувеличиваем воспитательных возможностей начального учителя. Он не всемогущ в борьбе со многими неблагоприятными условиями, нередко парализующими его задачи. Он не может, как воспитатель Эмиля, уединить своего воспитанника от тех влияний, которые он считает **вредными**<sup>1</sup>. Он не может увеличить время, какое ученик находится под его воздействием и какое неизбежно наполняется в большой степени мало развивающими и мало воспитывающими занятиями по программе. Он не может, имея в своем распоряжении огромный класс, нередко, в 50—70 учеников, глубоко вдумываться в индивидуальные особенности каждого ребенка, не может он, наконец, усталый, заваленный работой, посвящать какое-либо особое время исключительно на воспитательные опыты. Всего этого нельзя и требовать от учителя начальной школы, при современных условиях, по крайней мере. Но если школа не может брать своей специальной задачей воспитание в том широком смысле, как его можно понимать, она все же имеет возможность воспитывать, пользуясь, между прочим, и школьной дисциплиной, с которой естественно приходится считаться каждому учителю. Школьная дисциплина есть собственно один из частных элементов понятия о воспитании, но, несомненно, что правильно поставленная дисциплина в школе может содействовать целям нравственного воспитания, может воспитывать детей не для классных порядков только, а для детей самих, для общества, для народа; она может содействовать развитию их лучших природных способностей и задерживать развитие склонностей, вредных для равновесия организма. При разумной дисциплине в соединении с преподаванием и всем строем школьной жизни и при взаимодействии с семьей можно было бы рассчитывать на поразительные результаты в деле воспитания детей...

Предо мною находятся материалы, доставленные учителями наших народных школ, слушателями временных педагогических курсов, и все эти лица, на основании личного опыта, констатируют большую податливость детей к воспитательному воздействию на них, большую их способность к добру, большую мягкость, уступчивость и способность подчиняться разумным требованиям школы. Даже испорченные дети, испорченные средой, наследственностью или каким-либо случайным обстоятельством, и те поддавались нравственному внушению, и с ними можно было справляться без всяких угрожающих дисциплинарных мер...

---

<sup>1</sup> В. П. Вахтеров имеет в виду роман-трактат Жан-Жака Руссо «Эмиль, или о воспитании». (Примеч. составит.)

Важную роль в деле воспитания играет авторитет учителя. У детей склонность признавать и подчиняться авторитету, по-видимому, отчасти инстинктивна и связана с другим инстинктом — чувством самосохранения, побуждающим беспомощного и слабого ребенка искать покровительства и руководства у более сильного, опытного, знающего человека. Но такое отношение к себе ребенка надо уметь приобрести. Каждому известно, что дети, добровольно подчиняющиеся одному лицу, например отцу, приходят в негодование, когда видят покушение на их свободу со стороны кого-либо другого, непользующегося в их глазах авторитетом. Однако будет плохо, если этот авторитет хотят основать на одной власти, присвоенной положению учителя. Еще хуже, если он будет поддерживаться страхом наказаний. В основе авторитета должны лежать любовь и уважение к учителю со стороны детей, а затем уже привычка подчиняться ему, основанная на его умственном и нравственном влиянии и превосходстве. Есть, к сожалению, школы, где авторитет учителя поддерживается прежде всего страхом, но учитель не директор зверинца, не тиран, его средства — меры нравственного воздействия, а не меры жестокости; его задача — не сломить волю ребенка, хотя бы даже упрямого, а, напротив, развить и укрепить ее, направив ее к добру. Вызывая в детях страх, учитель подавляет их силы, отнимает у них самую возможность исполнить его требования, как об этом мы подробнее скажем ниже. Мало этого: дети легко приобретают антипатию и мстительное, гневное чувство к учителю, причиняющему им страдания, вред (кажущийся или действительный — все равно), и обиду.

Вызвать к себе любовь и уважение со стороны ребенка — вот что самое ценное в авторитете учителя. Если ребенок будет любить и уважать своего учителя, — этого одного достаточно, чтобы сделать совершенно излишними всякие карательные меры. Ребенок будет исполнять приказания такого учителя уже для того одного, чтобы не огорчать его. Если ученики будут любить и уважать учителя, они будут страдать вместе с ним в минуты его огорчений, им захочется удалить причину этих страданий так же, как если бы они страдали сами. Скажем больше: дети, любящие и уважающие своего учителя, захотят походить на него, будут перенимать его привычки, его наклонности, его стремления, его душевный строй, будут заражаться его энтузиазмом. Они будут делать это и в силу преобладающей в детском возрасте привычки подражать всему, что они видят, и еще более в силу сознательного желания разделить чувства и стремления дорогого им человека. Они захотят сделать из-за любви к нему даже скучную работу, они воздержатся от им-

пульсов и поступков, неприятных учителю, из-за привязанности к нему пойдут на маленькие жертвы.

Как же учитель может добиться любви детей? Для этого существует только одно средство и другого никакого нет, — это самому любить их деятельной любовью. Когда ребенок из всех ваших поступков видит, что вы с добротой и терпением разделяете все его затруднения, принимаете деятельное участие во всех его занятиях, что вы его бескорыстно любите, вникаете в его нужды, он не может оставаться неблагодарным, холодным и бесчувственным, он захочет сам стать достойным вашей любви, он ответит искреннею любовью на ваши симпатии к нему, он захочет в действительности стать таким, каким вы его считаете, — достойным вашей любви. Любовь ребенка родится из благодарности за любовь к нему окружающих. Любовь ребенка к вам — это простое эхо вашей же любви к нему. Есть в истории педагогики превосходный образец того, как можно добиться безграничной детской любви к себе, — это пример Песталоцци...<sup>1</sup>.

Уважение детей учитель приобретает безукоризненностью своего поведения и всего образа жизни, своим умственным и нравственным превосходством. Всякое проявление в учителе чванства или самомнения внушит ученикам мысль сбить с него спесь. Неаккуратное исполнение своих обязанностей, опаздывание на уроки, некорректный образ жизни могут легко подорвать в детях это уважение к учителю.

Напротив, трудолюбие учителя, его доброта, его ласковые, мягкие и простые отношения к детям, его ум и знания, далеко превышающие знания детей, вызовут в детях, вместе с благоговением и бескорыстным восхищением его умственными и нравственными качествами, еще горячее уважение к нему и нежное чувство.

Учитель должен уметь вызвать еще и доверие к себе, и тогда ученики будут верить, что всякое приказание учителя разумно, что все намерения его клонятся к их пользе. Пусть каждое требование свое учитель объясняет детям и доказывает его необходимость с точки зрения самих учеников, их интересов, их нужд, их здоровья, их умственного и нравственного развития. Нет ничего опаснее, как то, когда дети заподозрят в приказании учителя его прихоть или произвол. Ученики доверяют учителю только тогда, когда его советы, его требования представляются в их собственных глазах необходимыми и нужными в интересах самих детей. Они будут тогда угадывать желания учителя, предупреждать их, они будут добиваться еще большей симпатии к себе и ради нее постараются еще больше походить на уважае-

<sup>1</sup> См.: И. Г. Песталоцци, Лингард и Гертруда, т. 1, изд. АПН РСФСР, М., 1961; «Как Гертруда учит своих детей», «Письма другу о пребывании в Станце», т. 2, изд. АПН РСФСР, М., 1962; и др.



мого и любимого учителя, подняться до него, насколько это возможно для ребенка. Прежде, чем принять какое-нибудь решение, сделать какой-нибудь поступок, ученик будет спрашивать себя, как поступил бы на его месте любимый учитель, что могло бы понравиться ему и что огорчить его.

Говоря о качествах учителя, нельзя обойти молчанием его такт. Тактичный учитель, как хороший оратор, по глазам своей аудитории судит о впечатлении, какое производят на детей его слова и образ его действий. Если у него не будет этого чутья, если он вовремя не найдет, что надо предпринять, чтобы предотвратить скуку, спускающуюся на учеников, предупредить дурное впечатление, вызываемое его распоряжением, он не будет иметь успеха.

Умение учителя владеть собой также имеет очень большую цену. Его спокойная манера, свидетельствующая не о слабости, а о сдержанности, в случае нужды, легко переходящей в энергию, — сильно импонирует учащимся. Крик и вспышки учительского гнева, напротив, заразительно действуют и на учеников, пробуждая и в них один из самых распространенных в детском возрасте и в то же время самых опасных инстинктов. В школе, где учитель не владеет собой, дети сварливы, там часто происходят ссоры и драки. А между тем ни один из пороков детства не представляет столько опасностей, как эти припадки бессильного детского гнева. С ними всего труднее бороться воспитателю. В самом деле, чтобы подавить в себе припадок ярости, необходимо такое напряжение воли, какое не по силам часто даже взрослому и развитому человеку. Мы не можем и мечтать о том, чтобы слабая воля ребенка в состоянии была побороть сильный взрыв гневного, мстительного чувства. Вот почему особенно важно принимать все меры к тому, чтобы возможно реже пробуждался зверь в душе наших питомцев. Если учитель служит или, по крайней мере, должен служить образцом для детей, которые ему подражают, то его гнев и раздражительность дети переймут тем скорее и легче, что и без того это чувство является одним из преобладающих в детском возрасте<sup>1</sup>.

Чем большим уважением и доверием пользуется учитель, тем сильнее действуют на учеников его пример и внушение...

Первым условием нравственного внушения является то, чтобы говорящее лицо пользовалось полным доверием ученика, верящего в его искренность и правоту, чтобы его слово не вызвало в детях ни малейшего сомнения... За лицемером никто не пойдет, раз только обнаружится его лицемерие. Вполне справедливо сказал поэт, что «сердце тем не убедится, что не от сердца говорится...»

---

<sup>1</sup> Ошибочно, что чувство гнева и раздражительности является преобладающим в детском возрасте. (Примеч. составит.)

Итак, еще раз: первое условие, чтобы наше нравственное внушение имело действие на ребенка, это — чтобы оно не вызывало никаких сомнений в нем. Пусть слово учителя, его совет, его требование выражает твердую уверенность в справедливости его мысли, крепкую волю и убежденность в том, что дети поступят именно так, как он этого хочет. Пусть эта уверенность выразится и в его тоне, и в его жестах, и в его речи, и в его действиях, последовательности, прямолинейности и устойчивости.

Ребенок еще не привык к отвлеченному мышлению. Ему нужны образы, движение, краски, звуки, живые формы, а не абстрактные формулы. На ребенка действует прежде всего то, что он видит или слышит, то, что делают его окружающие. Пусть вера учителя в свои идеи выразится в энтузиазме. Энтузиазм — заразителен, тогда как непоследовательность в словах и поступках, противоречия между словами и делом будут иметь самые пагубные последствия. Ничто так не подрывает доверия к учителю, веры в целесообразность и справедливость его требований, как непоследовательность и произвольность его внушений, советов и приказаний...

Вторым условием наилучшего действия нравственного внушения является его сознательность. Надо, чтоб ум ученика воспринял ваше требование, как логически и незыблемо обоснованное, чтоб он не только поверил в его справедливость, но и понял это. Если в его уме будут мнения, противоречащие тому, на чем вы настаиваете, то дело ваше проиграно...

Необходимо, значит, разрушить преграды, какие ставят ложные мнения ученика нравственным внушениям учителя, необходимо обращаться к рассудку ученика, к его чувствам, к его воображению, чтобы подготовить почву для добрых внушений. Здесь имеют место все указания педагогики относительно умственного развития детей и прежде всего требование, чтобы беседы и рассказы учителя были выражены в самой простой форме, приуроченной к развитию и характеру детей, и интересовали их. Необходимо так поставить дело воспитания и обучения, чтобы ученик исполнял все свои обязанности и работы не потому, что этого требует от него учитель, а потому, что эти требования в глазах ученика являются разумными, целесообразными, необходимыми или по крайней мере полезными для самого ученика...

Мы сказали, что внушить какую-нибудь мысль — это значит внушить веру в эту мысль. Внушить какое-нибудь действие — это значит внушить веру в то, что мы можем произвести это действие и произведем его. Очень часто внушать ребенку, что он обладает такими-то нравственными качествами или легко может обладать ими, значит изменить в данном направлении его нравственную личность. Если вы внушите ребенку, как это,

к сожалению, нередко делается неразумными воспитателями, что он зол, что он ленив, что он глуп, что он вас ненавидит, то ребенок действительно будет считать себя злым и будет оправдывать это мнение о себе своим поведением, он будет, действительно, считать себя ленивым и не будет готовить уроков, он, действительно, будет смотреть на себя как на дурака и потому не возьмется ни за какую работу, требующую ума, он будет, действительно, ненавидеть вас и устраивать вам неприятности. Вот каких результатов достигают учителя, когда с их уст направо и налево сыплются аттестации: это — дурак, это — лентяй, это — шалун, а этот ненавидит учителя. Чем более убеждения вносит учитель в такие слова, тем хуже для него, тем хуже для детей. Слово мало-помалу облекается в плоть, несправедливая вначале аттестация впоследствии становится фактом. Внушение достигло результата, но результата плачевного. У детей неразумный учитель отнял самое лучшее достояние — веру в добро и способности, вложенные в них природой, и заменил верой в злобу и глупость, которые они и начнут отныне культивировать в себе. Я не знаю ничего ужаснее такой системы. Начать с того, что такие аттестации всегда ложны, несправедливы и представляют клевету на природу человека...

Мы будем очень близки к истине, если скажем, что нет безнадежных детей, и их не будет, если мы сами путем неразумных внушений не отнимем у них веры и надежды на исправление...

Нет, надо со всею силою веры в хорошие стороны детской природы, с непоколебимой уверенностью в торжество добра и лучших способностей этой природы над злом и дурными склонностями внушать детям, что они могут, что они в силах делать добро и что они, наверное, будут его делать, что они достаточно умны и в состоянии понять все, что дает им школа, книга, учитель, что они способны и на дружбу, и на любовь друг к другу и к вам самим и что между вами и ими не может установиться никаких других, кроме самых добрых отношений. Дать ребенку веру в свои силы, в добро, зародыш которого положила в нем природа и ждет, чтоб ему дали простор — это первое, что должен сделать учитель. Это первое условие, чтобы из ребенка вышел человек не с атрофированной волей, фаталист, считающий безумием всякое великодушное дело, требующее жертв, энергии и сил, а верующий, убежденный, энергичный энтузиаст, умеющий любить и работать, мужественный и стойкий в минуты неудач, человек с развитым умом, добрым сердцем и твердою волею.

Ребенок так мал и слаб, так беспомощен, он так неопытен, он спотыкается на каждом шагу, его маленькие пальчики так неуклюже держат перо и карандаш, хотя, может быть, из него выйдет потом замечательный художник, для него составляет

такой неимоверный труд сложить два числа первого десятка, хотя, может быть, он станет затем выдающимся математиком; он так застенчив, что каждое его слово, робко сказанное им во время урока, каждое поднятие руки, каждая буква, написанная им на классной доске, каждый жест, которым он сопровождает свою речь, стоит ему неимоверных усилий, огромного мужества. Эта застенчивость, неуверенность в себе угнетает его мозг, сковывает его язык, его маленькие ручки. Поэт Некрасов превосходно изобразил, что делает застенчивость со взрослым человеком. Во сколько же раз она губительнее действует на слабое маленькое существо — на ребенка. Не подрывать в нем веры в свои силы надо: этой веры у него мало и без того. Не утверждать надо, что он глуп и зол; он и без того склонен считать себя таким, хотя это совсем несправедливо. Надо побороть в нем его застенчивость, надо развязать его язык, надо уверить его... что и сам он других не глупей. Он сделал ошибку в ответе, наведите его на правильный ответ и ободрите его, посоветуйте, как он должен поступить, чтобы добиться верного ответа. Он сделал проступок, — будьте его защитником, найдите смягчающие обстоятельства, дайте практический совет, как ему легче воздержаться и впредь от подобных проступков и выразите ему твердую надежду, что он этого проступка более не повторит.

...Ребенок не может в сущности быть злым. Если он делает зло, он делает его импульсивно, не намеренно, только под впечатлением минуты, в моментальной вспышке гнева или другой какой-нибудь страсти. Так легко при этих условиях быть снисходительным к нему, так легко растолковать ему, что он сделал проступок, потому что случайно рассердился, так легко внушить ему, что впредь он будет воздерживаться от этого чувства.

Мальчик ленив и не делает уроков, но учителя еще не развили в нем трудолюбия. Несправедливо его называть лентяем: из него может выйти потом образец деятельного человека. Гораздо лучше дать ему посильную маленькую работу, тоном, не допускающим сомнений, выразить уверенность, что он ее непременно сделает. Необходимо вообще избегать работ, хоть на волос превышающих силы детей. В школе есть отстающие ученики, надо устроить с ними особые занятия, но необходимо сделать это так, чтоб эти занятия никому не могли внушить презрения к их слабости. Ничто так не портит людей, как презрение, которое они чувствуют на себе и обратно: ничто так не поднимает человека, как уважение к нему окружающих...

Не надо смешивать веры в свои силы с тщеславием, гордостью, спесью... Можно верить в свои силы, деятельно проводить в жизнь возвышенные идеи, работать над осуществлением высоких и чистых идеалов и быть в то же время совсем простым и скромным, ничем не выделять себя из рядовых людей...

## ИЗ КНИГИ «ПРЕДМЕТНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ»

Книга «Предметный метод обучения» является одной из основных работ автора. С 1907 по 1918 г. она выдержала пять изданий.

Книга получила высокую оценку прогрессивного учительства и вызвала бешеную ненависть реакционеров всех мастей.

На большом экспериментальном материале и на основе личного педагогического опыта Вахтеров показал в этой книге несостоятельность и вред схоластических методов воспитания и обучения, формализма и догматизма в обучении. «Развивая прогрессивные взгляды русской и зарубежной демократической педагогики, он предлагал строить процесс обучения на основах сознательности, активности, самостоятельности учащихся; широко применять наглядность в обучении, учитывать психологические особенности детей». (Ф. Ф. Королёв, В. П. Вахтеров — выдающийся русский педагог-демократ и крупный деятель народного образования. В кн.: Э. О. Вахтерова, В. П. Вахтеров, его жизнь и работа, изд. АПН РСФСР, М., 1961.)

Отрывки из книги В. П. Вахтерова «Предметный метод обучения» печатаются по пятому изданию (М., 1918).

### ИСТОРИЯ НАГЛЯДНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ

...Люди моего поколения были свидетелями одной очень грустной смены течений в области методики преподавания. Многие помнят еще весну нашей народной школы, когда нас подавили целым рядом трактатов о предметных уроках и наглядном обучении. Шестидесятые и семидесятые годы были периодом увлечения наглядностью в обучении... Эти годы беззаветного увлечения наглядностью сразу поставили на место мертвой средневековой схоластики монастыря живое наблюдение над природой, вместо скучной зубристики — самостоятельность ребенка... Сторонники дореформенной школы было приуныли, но это продолжалось недолго. Очень скоро они нашли, что обстоятельства им благоприятствуют, и вслед за этим периодом увлечения наглядным обучением и предметными уроками наступил период ожесточенных нападок на самый принцип наглядности обучения — то во имя якобы требований самого народа, который будто бы ненавидит наглядное обучение, то во имя исторических преданий, которым будто бы противоречит наглядное обучение, то во имя самых устоев народной жизни, на что будто бы посягало наглядное обучение. Говорили, будто народ не любит уроков о «козявках» и об «электричестве», будто он совсем не интересуется ничем земным и житейским, а думает только о небесном...

Эта аргументация не была бы опасна, потому что все в ней было ходульно, все было либо плодом недоразумений, либо даже злостных измышлений.

Опасность заключалась в ошибках, в смешных крайностях, до которых доходили наиболее горячие проводники, безусловно,

верной и по существу блестящей идеи. Отсутствие определенного плана в беседах, спутанность, произвольность, а иногда бесцельность и даже бессмысленность вопросов, задававшихся нередко на уроках наглядного обучения, — вот слабое место, которым ловко воспользовались защитники средневекового буквоедства, чтобы дискредитировать самый принцип наглядного обучения. Что эти недостатки нередко действительно бывали на предметных уроках, об этом мы находим многочисленные свидетельства не только у людей с предвзятыми взглядами на всякое новое течение, но и у людей, искренность которых не может быть ни в коем случае заподозрена...

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ДОКАЗАТЕЛЬСТВА НЕОБХОДИМОСТИ НАГЛЯДНОГО ОБУЧЕНИЯ**

По-видимому, теперь наступило время, когда мы совершенно беспристрастно можем судить и об излишних увлечениях одних и о неосновательных обвинениях других; когда мы, не рискуя навлечь на себя нарекания в пристрастии, можем спокойно доказывать, что первые оказали большую услугу русской школе, выдвинув принцип такой огромной важности, и сделали крупную ошибку, дав сильное орудие своим противникам непрактичностью проведения в жизнь столь разумной идеи; когда мы, по-видимому, имеем уже возможность отделить, что было в первых опытах полезного и разумного от всего того, что было в них бесцельного, смешного; когда мы хорошо знаем и цену обвинений, сыпавшихся на этот метод со стороны противоположного лагеря, — теперь пора снова применить к школе то главное, что завещали ее величайшие педагогические гении Коменский и Песталоцци; пора, оставив книге и слову все, что им принадлежит по праву, уделить надлежащее место и опытам и наблюдениям, когда речь идет о вещах и явлениях, окружающих ребенка, и картинам, и моделям, за неимением самого предмета. Но мы должны при этом принять в расчет горький опыт наших предшественников, должны больше всего бояться преувеличений и ошибок, чтобы снова не дать повода нашим противникам нанести удар самой теории, самому принципу. Мы должны опять начать сначала, мы должны составить план и разработать все материалы. Мы должны работать, не покладая рук, строить по одному бревнышку, чтобы возвести новое прекрасное здание — новую школу с новыми методами преподавания.

И это тем более, что петля отходную схоластическому направлению школы еще рано. Оно еще живо, хотя и ослабело немного. Еще и теперь словесное обучение — вербализм — преобладает в наших школах. Учителей так учили, они привыкли к этому методу; их держит рутина, традиции, но еще более наши реакционеры, которые ничему не научились и ничего не забыли.

Школа еще и до сих пор по инерции движется туда, куда ее когда то давно-давно толкнули Катков, Д. Толстой и Победоносцев<sup>1</sup>. Еще и теперь словесное обучение находит защиту в педагогической литературе. Еще и теперь есть педагоги, которые думают, будто ребенка можно научить чему угодно одними словами, будто можно дать наглядное представление предмета одними словами, будто достаточно назвать предмет и сказать о нем несколько слов, чтобы ребенок усвоил сказанное...

Мы протестуем не против слова и книги, а только против схоластики и против исключительно словесного обучения в школах.

Еще Ушинский, хотя и не без преувеличения, писал, что сама наука есть не что иное, как выработанный язык, и что «все громадное наследство душевной жизни бесчисленного числа людей, копившееся тысячелетиями, передается ребенку в родном языке». Но Ушинский, конечно, имел в виду слово, полное содержания, значения и смысла. И ничто не вызывало такого горячего протеста с его стороны, как злоупотребление словами, плохо понятыми и бедными содержанием.

Он говорил, что действительно хорошая, речь вовсе не то, что гладкая болтовня, и что болтовню, не имеющую действительного содержания, нет никакой надобности развивать в детях, а, напротив, надобно подавлять, если уже она развилась в них под влиянием каких-нибудь вредных жизненных условий. Образцы этого вредного влияния очень часто встречаются в настоящее время и особенно в детях богатых классов, сизмала приучающихся к гладкой, но пустой болтовне, которая положительно потом мешает им думать и развиваться, и мешает иногда до того, что самый терпеливый наставник не знает, что делать с этим препятствием, созданным пустою, вечно болтающей средою, в которой вырос ребенок. И как часто приходится встречать в жизни достойные плоды такого исключительно язычного воспитания! Как часто приходится бороться с такою изболтавшеюся личностью, если она получает потом общественное значение, и бороться по большей части безуспешно, потому что нет ничего труднее, как провести разумную мысль действительности в голову такого господина, который сам себя заслушивает и за красивую сеть своих собственных фраз не видит иногда страшной прорехи в мысли, — такой прорехи, которую

---

<sup>1</sup> Катков М. Н. (1818—1887) — русский реакционный публицист. В 60—80-х годах XIX в. его имя было символом монархической реакции.

Толстой Д. А. (1823—1889) — реакционер, министр народного просвещения с 1866 по 1880 г. Будучи одновременно обер-прокурором синода, он давил «Россию тяжестью двух министерств» (К. Д. Ушинский).

Победоносцев К. П. (1827—1907) — известный реакционер, обер-прокурор синода с 1880 по 1905 г., приверженец самодержавия, черносотенец. (Примеч. составит.)

заметил бы человек, не запутавшийся в своей собственной диалектике.

...Основание разумной, чисто человеческой речи заключается в верном логическом мышлении, а верное логическое мышление возникает не из чего иного, как из верных и точных наблюдений. Та речь действительно хороша, которая выражает как раз то, что должна выразить: ни более ни менее. Всякие украшения речи, не имеющие отношения к ее содержанию, только портят ее. Исключительно книжное развитие имеет следствием то, что дети привыкают думать чужими мыслями, говорить чужими словами и отвыкают от самостоятельности.

...Исключительно словесное описание будет стеною между любознательностью и самостоятельностью ученика и предметом изучения, — это оковы, какие мы надеваем на наблюдательность, на творчество и мысль ученика. Самый гениальный ребенок и тот не узнает из вашего описания больше того, что вы ему скажете. Совсем другое дело, если ребенок будет сам наблюдать описываемое вами. Чтобы ученик мог сам открыть в данном явлении какой-нибудь новый признак, надо, чтобы он сам наблюдал это явление. Чтобы ученик мог сам установить новое для него отношение между двумя явлениями или признаками, надо, чтобы он сам воспринял это своими внешними чувствами. Я помню урок о кварце. Когда он был окончен, дети разбили камень, служивший им наглядным пособием, и нашли там маленькие кристаллики. Это было открытием, и об этом на уроке ничего не говорилось. Однако одно это открытие стоило всего остального урока.

Чтобы понимать и запоминать, что говорят другие, для этого иногда, да и то далеко не всегда, достаточно одного словесного обучения; но для того, чтобы развивать творческие силы ребенка, нужны еще наблюдения. Словесные предметы преподавания приучают нас довольствоваться чужими словами... Наглядное обучение имеет в виду внести поправки в эту нездоровую привычку. Оно приучает ученика самого наблюдать и исследовать факты. Ученик приучается не принимать на веру чужих описаний и исследований, он становится лицом к лицу с изучаемым явлением, он сам смотрит, щупает, поднимает, нюхает, весит, измеряет. Эту привычку он переносит в жизнь, и она не раз потом выручит его от легкоговерного отношения к слухам, чужим наблюдениям, сведениям, полученным из вторых рук, и таким образом избавит его иногда от трудно исправимых ошибок. Он будет помнить, что настоящие знания лишь те, которые приобретены личными наблюдениями, опытами и собственными размышлениями над лично исследованными фактами.

Опыт показал, что наилучшие результаты дали наблюдение и опыт вначале и словесное описание его результатов в конце. Здесь, в этой формуле, заключается, по-видимому, примирение



между защитниками словесного, с одной стороны, и наглядного обучения — с другой. Сначала дети набираются впечатлений наглядным путем, перерабатывают эти впечатления в понятия и суждения, привыкая связывать то и другое со словами родной речи. Но когда, таким образом, каждое известное им слово является символом и носителем действительных реальных впечатлений, слово само становится источником знаний. Без такого слова нельзя было бы ознакомить детей, например, с жизнью в отдаленных невиданных ими странах или с чувствами, мыслями, идеалами людей, живших тысячи лет тому назад, в глубине древних веков. Совершенно понятно, что наблюдения, безусловно, необходимы, когда дело идет о реальных знаниях; но наблюдения необходимы еще и в искусстве. Искусство процветает только тогда, когда оно реально, когда оно берет свои материалы из наблюдений над действительностью. Новое слово в искусстве становится возможным только тогда, когда наблюдательному художнику удастся открыть в жизни новые, еще никем не подмеченные отношения и красоты и выразить их. Те эпохи, когда искусство шло по другой дороге, были эпохами упадка; а те века, когда художники возвращались к требованиям жизненной правды, к наблюдениям над природой и жизнью, были веками расцвета искусства. Книге и слову предстоит великая роль: книга — превосходный учитель и хороший воспитатель; но есть учитель лучше книги и лучше всех учителей на свете, — это жизнь и природа...

Но все же скажем словами поэта:

«Теория, мой друг, суха, а древо жизни зеленеет».

...В некоторых наших средних учебных заведениях сделано одно очень печальное наблюдение. В учебное заведение поступает нормальный ребенок, развивавшийся при благоприятных условиях, живо интересующийся явлениями природы; для него полны живого интереса каждое живое существо, каждая былинка окружающего их мира; для него нет большего удовольствия, как сделать самому какой-нибудь доступный его пониманию физический опыт. Чтобы ответить на все вопросы такого любознательного ребенка, надо быть энциклопедистом в области естествознания. Ребенок в этом отношении напоминает любознательность гениальных естествоиспытателей. В этом свойстве ребенка есть что-то пророческое. Именно такими любознательными представляются нам наши потомки, когда они станут в лучшие условия для развития. Если бы не искалечило наших детей дальнейшее воспитание, они могли бы сохранить эту изумительную любознательность на всю жизнь. Но проходит три года учения в школе, и ученика уже не интересует более природа. Он заперт в душной комнате и отдален от природы; он окружен лексиконами и грамматиками, представляющими для него безусловный и верховный авторитет. Он запоминает тысячи слов

в пяти-шести языках, правила, номенклатуру, цифры, года; он мучится над орфографией; он сидит за мертвыми и отвлеченными предметами и не производит наблюдений над живой природою, опытов над ее силами, не наблюдает ни неба, ни воды, ни суши, ни растений, ни животных, ни людей в их занятиях, их усилиях и открытиях. Эти ученики умеют правильно, без ошибок написать слова: дуб, озеро, нива, пшеница, и по-русски, и по-латыни, и по-гречески, и по-немецки, и по-французски; могут сказать, какого рода каждое из этих слов, какого склонения, могут просклонять их во всех падежах и числах, но за этими словами у них очень смутное содержание, потому что самых предметов, обозначаемых этими словами, они не видели. Исследования, произведенные в московских средних учебных заведениях несколько лет тому назад, действительно подтверждают это наблюдение: многие ученики не видали ни леса, ни нивы, ни сохи, ни бороны, ни овса, ни ячменя. Удивительно ли, что эти дети иногда напоминают нам говорящего попугая, хотя некоторыми из них гордятся учителя, ставят им лучшие баллы, награждают медалями.

У знаменитого нашего сатирика<sup>1</sup> есть правитель канцелярии, который, прочитав полученный им запрос, которого не понял ни он сам, ни его начальник, сказал: «Запроса не понимаю, но ответить могу». Ученики, обучающиеся исключительно словесным способом, без опытов и наблюдений, напоминают нам этого правителя. Когда правильно образованный человек приводит какую-нибудь формулу, выражает какой-нибудь закон, его слова опираются на произведенные им когда-то наблюдения и опыты, на известное количество фактов или практических работ. Когда же эти самые слова произносят ученики, заучившие их только по книге или со слов учителя, у них за этими словами не стоит почти ничего...

Исключительно книжное и словесное обучение приучает детей к преклонению перед авторитетом книги, учителя, вообще старшего и отучает от проверки прочитанного или выслушанного...

В связи с указанными недостатками нашего воспитания невольно возникают в памяти недостатки в нашей общественной деятельности. Мы в жизни, и особенно в делах общественных, не умеем делать точных наблюдений. Вокруг каждого из нас происходит много существенно важного для нашей профессии и нашей жизни; но мы большей частью этого не видим и не слышим не потому, что у нас не было глаз или ушей, а потому, что у нас нет ни привычки, ни умения к точному наблюдению. Как много, например, детских склонностей, интересов, характеров, поступков ускользает от учителя только потому, что он не умеет как следует наблюдать. По той же причине мы не умеем

---

<sup>1</sup> М. Е. Салтыкова Щедрина. (Примеч. составит.)

проверять факты и данные. Простой слух или сплетню мы иногда принимаем как неоспоримый факт, особенно, если нам хочется, чтобы так было, и на основании таких никем не проверенных данных принимаем то или другое решение, нередко гибельное для нас самих и для всех, кто стоит за нами. Это — результат воспитания.

Ничто не принесло людям столько зла, как непроверенные иллюзии, мечты, принятые за факты, ошибочные гипотезы, принимаемые за истину. Сюда же мы должны отнести и всевозможные суеверия. А кто не знает, как часто пользуются суевериями шарлатаны, эксплуататоры? Если бы нужны были примеры, как посредством суеверий держат в повиновении народные массы, можно было бы сослаться на египетских жрецов, магов, древних авгуров, шаманов и проч.

...Наглядное обучение — это лучшее средство для гимнастики ума, перерабатывающего все ощущения, доставляемые ему внешними чувствами.

Этот метод дает материал для приобретения знаний, для образования понятий и таким образом служит основой умственного развития. И чем больше такого материала мы дадим ребенку, чем точнее и яснее будут представления о сделанных им опытах и наблюдениях, тем прочнее и реальнее будет фундамент, на котором ребенок построит свое умственное образование.

Предметное обучение дает метод. По выходе из школы ученик, конечно, забудет и формулы и мелкие факты — и в этом нет никакой беды, потому что для этого существуют справочные издания; но у него останутся методы, потому что они, благодаря практике, вошли в его плоть и его кровь. И эти методы необходимы во всякой профессии, не только ученой, но и промышленной и торговой; они необходимы и в обыденной жизни.

Предметный метод обучения более всего применим к естествознанию. И потому изучение естественных наук справедливо признается лучшим средством для приобретения навыков к точному мышлению.

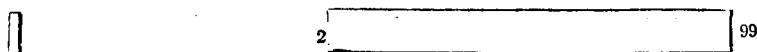
Но ограничиться только введением в курс школы естествоведения, ничего не говоря о методах обучения, это значило бы сыграть впустую. Не столько важен предмет, сколько метод обучения. Как много школ, где зоология и ботаника сведены к заучиванию по учебнику систематики родовых и видовых признаков! И я не знаю, намного ли лучше такое заучивание, чем спряжение латинских и греческих глаголов с их исключениями. Нет, на первом месте мы должны поставить метод преподавания и именно наглядное обучение, как метод, исключаящий величайшее зло нашей школы — мертвую схоластику, как метод, снабжающий ученика материалами, из которых он может строить свое образование, как метод, дающий реальную основу для умственного развития. Наглядное обучение вернее вводит ученика

в жизнь, в ту среду, где ему придётся жить и работать; **потому** что такое обучение приучит его видеть то, чего не привыкший к наблюдениям и не заметит; потому что наглядный метод охватывает не только упражнения с наглядными пособиями и предметами внешней природы, но и весь опыт ученика, включая сюда и его сношения с людьми, и чувства, вызываемые его опытами, сношениями и наблюдениями, и, наконец, выражение всего этого в слове, в рисунке, в модели и пр....

Старая система обучения не развивает, а убивает в ребенке интерес к природе, наблюдательность, самостоятельность и любознательность. В двух известных мне начальных школах ученики имели обыкновение каждую субботу подавать безымянные записки с вопросами, на которые они желали бы получить от учителя ответы. В моих руках более 200 записок, собранных в обеих школах. В первой из них обучение природоведению велось по классной книжке, где статьями реального характера служили описание разных технических и т. п. производств, и притом большей частью таких, каких дети не видели и видеть не могли, а весь остальной материал состоял частью из статей на церковнославянском языке и частью из русской истории и беллетристики. В другой школе применялось наглядное обучение. И как мы сейчас увидим, характер преподавания резко отразился на интересах детей. Ученики первой школы исключительно книжного направления предлагают по преимуществу вопросы, вызванные непониманием слов, встреченных в славянской или русской книге для чтения; таковы вопросы: «Что такое *лимон*?» «Что такое *одра*?» «терем?» «Что такое *синагога*?» «ферязи?» «Что значит *недосуг*?» «экземпляр?» «операция?» «Что такое *область*?» «Что такое *мошина*?» «Что такое *жупан*?» и т. п. (таких вопросов 25). Затем ученики первой школы интересуются вопросами производства и земледелия: «Чем надо удобрять землю?» «Как и из чего делается сахар?» «краски? стекло? мыло? карандаши? грифельные доски?» «Как делают ружья? пистолеты? деньги?» «Как печатают книги?» Но из всех 103 вопросов, задаваемых учениками этой школы, только два касаются явлений природы: 1) «Отчего происходит гром и молния?» и другой мало понятный вопрос: «Отчего кровь не проходит сквозь тело?» Вопросов о значении славянских и русских слов почти совсем не встречалось у учеников второй школы (всего 3 вопроса). Этих последних почти всегда интересует не слово, а явление: будет ли оно относиться к области внешнего мира (подавляющее большинство) или внутреннего мира. Дети второй школы ставят немного вопросов, касающихся изобретений и производств, вроде следующего: как отделяют чистое железо и чистую медь от железной и медной руды? (всего 6 вопросов из 108); но зато подавляющее число их вопросов (99) касается самых разнообразных явлений и законов природы.

Число вопросов

Число вопросов

О значении  
словО произ-  
водствахПо объяс-  
нению явле-  
ний приро-  
ды

3

Тут и вопросы из повседневных наблюдений: «Отчего брошенный камень падает на землю, а не летит вверх?» «Отчего, когда прыгаешь через канаву, то надо разбежаться?» «Отчего по скатерти вода капельками катится?» «Отчего чернила не стекают с пера?» «Отчего на ветру огонь не горит?» «Отчего окна в ненастье бывают потные?» «Отчего зимой на окнах бывают узоры?» «Отчего, когда говоришь в большой комнате, то раздаётся эхо?» «Отчего лампа без стекла горит неясно, а если наденешь стекло, то она будет светить хорошо?» «Отчего керосин и вино могут гореть, а вода нет?» «Отчего известь от холодной воды загорается?» «Отчего магнит не притягивает дерева, а притягивает железо?» «Отчего, если забудешь налить самовар водой, он растает, а не забудешь налить воды, то он не растает?» и пр. Большинство этих вопросов касаются атмосферических явлений, молекулярного движения, северного сияния, астрономии, закона тяготения, теплоты, электричества, магнетизма, химии, физиологии растений, физиологии человека, геологии и проч. Очевидно, что ученики наших народных училищ при благоприятных условиях питают очень большой интерес к явлениям природы и технике и закидывают своих учителей самыми разнообразными вопросами.

Некоторые вопросы свидетельствуют о большой и тонкой наблюдательности детей. Таковы, напр., следующие вопросы: «Если зажечь лучину и положить ее в трубу самовара, она будет гореть, а если сейчас же зажечь другую лучину и опустить ее туда же, то она погаснет. Почему так?» «Если стукнешь по одному концу дерева, а к другому приложишь ухо, то звук слышно, а если стукнешь по гнилому дереву, то звука не слышать. Почему это?» «Отчего серебро нагревается скорее других металлов?»

Встречаются вопросы, свидетельствующие о большой вдумчивости детей. Таков, например, вопрос: «Куда девается угле-

кислота зимою?» Чтобы понять значение этого вопроса для ребенка, надо обратить внимание на следующее обстоятельство. Дети этого (старшего) отделения знали, что при гниении, горении и дыхании получается углекислота, но ее поглощают зеленые части растений. Они знали и о последствиях, которые ожидали бы нас, если бы листья прекратили эту работу. Однако никто не наводил их на вопрос о зиме. Ученик сам понял, что объяснения были достаточны для лета, но, по его мнению, недостаточны для зимы, и вот умный и вдумчивый мальчик поставил этот вопрос.

Но дети не только ставят вопросы, они жадно ищут их разрешения. «В нынешнее утро, — пишет ученик той же школы, — я заметил — лежала огромная куча снега, высотой чуть не в сажень; ее с трудом можно было перейти, а теперь к вечеру ее свободно можно перешагнуть всякому. Отчего так скоро все исчезло? Отчего солнце так сильно начинает греть природу с наступлением весны? А ведь есть же где-нибудь в книгах? Пишут же ученые? Эх, кабы и мне узнать об этой тайне!»

Различие в характере вопросов, предлагаемых учениками двух разных школ, в данном случае мы не можем объяснить иначе, как различием программ и приемов преподавания. И та и другая школа — народная. И в ту и другую поступали дети одинакового возраста, развития, из одинаковой среды. Вся разница сводилась лишь к тому, что в первой господствует словесное обучение без опытов и почти без наглядных пособий; во второй отведено было достаточно места опытам и вообще наглядному обучению. В первой школе вся программа природоведения ограничивалась ничтожным *minimum*ом, а во второй школе программа обучения была значительно шире...

### СУЩНОСТЬ ПРЕДМЕТНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТЫ

...Предметное обучение, проводимое в школе, должно составлять лишь известный *метод преподавания*. Даже так называемые предметные уроки не должны составлять какого-нибудь особого предмета обучения. Содержание этих уроков может быть весьма различно. Они могут ограничиваться теми отделами знания, какие служат предметом обучения по классной книге, как это бывает в начальной школе.

...Предметный урок в начальной школе и опыты в лаборатории ученого — это две крайние точки в одной и той же работе. Учитель начальной школы начинает с предметов, хорошо знакомых учащимся, но он указывает при этом на те качества, которые не были замечены самими детьми, и расширяет таким образом их представления о предмете. Потом он переходит к предметам, неизвестным ученику, и знакомит с ними по чучелам,

**рисункам, чертежам.** В конце длинной цепи подобных предметных уроков могут стоять самые сложные явления природы...

Учитель, пользуясь лишь одним словесным методом, очень часто впадает в ошибку и думает, что его ученики знают предмет, когда они могут ничего не знать, кроме слов. В самом деле, когда ученик повторяет слова книги или учителя, то, во-первых, он может с некоторыми из этих слов не соединять равно никаких понятий, а во-вторых, он может соединять с данными словами определенные понятия, но совсем не те, какие этими словами обыкновенно выражаются. Заставьте нарисовать цветок, клетку, сердце и т. п. ученика, бойко отвечающего урок, и вы сейчас же узнаете, видел ли он то, о чем говорит. И против этой опасности мы не знаем никакого другого средства, кроме предметного метода.

...Чтобы понятия ученика были точны, мы должны сделать так, чтобы в каждом образе он обращал внимание на самое существенное и важное, и оставлял в тени несущественные, случайные признаки. Средствами для этого служат: во-первых, дать не один, а несколько образов и притом таких, чтобы все они обладали одними и теми же существенными признаками, но резко различались во всех остальных несущественных, случайных признаках... Другое средство сводится к тому, чтобы, познакомив с данными предметами или наглядными пособиями, дать потом на рисунке, модели, плане, карте и проч. только его схему, в которой оставить лишь самое существенное и опустить все случайное и неважное. Так, например, чтобы дать понятие о какой-нибудь машине, в ее модели избегают всех подробностей, без которых можно обойтись, но старательно выдвигают и демонстрируют наиболее существенное и важное. Третье средство выделить существенные признаки предмета или явления для образования понятия заключается в том, чтобы, предлагая детям для изучения предмет или пособие, учитель путем наводящих вопросов или простым указанием обратил внимание детей только на самое важное, игнорируя детали...

### **РАЗВИТИЕ КАКИХ ИМЕННО СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕСЛЕДУЕТ НАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНИЕ?**

...Прежде чем приступить к наблюдению, опыту или к экскурсии, учитель должен провести беседу о том, какую задачу должны решить своим опытом или наблюдениями ученики. Эта задача всегда сводится к тому, чтобы определить соотношение между двумя или несколькими фактами, признаками и проч. Лучше всего сводить задачу к отношению только между двумя фактами. Например, перед геологической экскурсией к размывам (оврагу, ручью и реке и проч.) ставится вопрос о роли воды в деле изменения земной поверхности. Одна из ботанических

экскурсий может быть посвящена выяснению роли насекомых в опылении растений. Перед опытом с растением, выращенным в темноте, ставится вопрос о влиянии света на растение и т. д. На той же беседе должен быть выработан и самый план наблюдений и опытов. Должно быть выяснено, как надо поставить опыт и на что надо обратить особое внимание при наблюдении. Без этого ученики не увидят того, что им надо видеть, или увидят то, что совсем несущественно для данного урока. В этой беседе ученики не должны играть пассивной роли. Они сами должны делать предположения, давать проект опытов и наблюдений, критиковать их, заменять их новыми, переживать все то, что ученые называют мысленным опытом, — опытом в воображении, в проекте. Они сами должны высказывать предположения, каких результатов они ожидают от данного опыта. И сами же по исполнению опыта должны указать, оправдал ли опыт их ожидания. Учитель является лишь руководителем детей. Только при этом условии ученики становятся сами в положение исследователей, переживают процесс творчества с тем восторгом, какой дает всякое открытие его творцу, с той пользой для развития, какую оказывает эвристический метод преподавания...

При наблюдениях детей обращайтесь особенное внимание на то, чтобы приучать детей спрашивать себя:

1) Верно ли наблюдаются явления? Не приписано ли им чего-нибудь такого, чего нет на самом деле? Обращено ли внимание на существенное и важное? Не приняты ли данные факты на веру, со слов других людей? Все ли наблюдаемо, что необходимо для правильного вывода?

2) Не примешиваются ли к выводам какие-нибудь предвзятые мнения, внушенные суевериями, сказками, мифами или под сказанные воображением?

3) Не вмешивается ли в суждение какое-нибудь чувство: симпатия, отвращение, страх, лень и т. п. и не спутывает ли это чувство нашего мышления?

4) Правильно ли само рассуждение, которое привело к данному выводу.

Если мы приучим детей ставить себе такие вопросы, мы окажем им большую услугу. Эта привычка пригодится им и в жизни, потому что, как мы видели выше, большая часть наших жизненных ошибок происходит либо оттого, что мы брали в основу неверные факты, либо оттого, что мы руководились предвзятыми неверными мнениями, либо оттого, что наши рассуждения были спутаны вмешательством сильного чувства, либо оттого, наконец, что мы нелогично рассуждали. Попробуйте припомнить ошибки, сделанные вами в вашей жизни, и почти наверное окажется, что причиной той или другой ошибки был один из вышеперечисленных недостатков.



Учитель должен думать не только о настоящем, но еще и о будущем. Надо еще дать нашим детям двигатель, который бы и по выходе их из школы наталкивал их на наблюдения. Предметное обучение может не только развить наблюдательность, но и хорошо направить ее, обратить ее в пытливую любознательность. Надо любить, надо привыкнуть к наблюдениям, надо, чтобы сама любознательность будила самопроизвольное внимание наше к явлениям внешнего мира, направляла наш глаз, наше осязание, наш слух к наблюдениям природы и жизни. Надо, чтобы и по выходе из школы наш ученик не проходил бы мимо обыденных явлений, не останавливаясь на них и не вдумываясь в них. И эту задачу тоже может и должна в известной мере взять на себя школа.

Школа должна дать средства к дальнейшему самообразованию, она должна заинтересовать ученика и природой, которую он должен полюбить, и популярными книгами о природе. Выйдя из школы, ученик будет самостоятельно делать наблюдения, будет сам пользоваться книгами из библиотеки. Если бы этого не случилось, школа не исполнила бы одной из самых главных, самых существенных своих задач, хотя бы ученики выучили наизусть все статьи научного отдела и получили на экзамене по 5+. Правда, что школа, кроме того, должна подготовить ученика к тому, чтобы он мог понимать хотя бы самые популярнейшие, написанные для народа книги о природе, и школа должна ему сообщить эти сведения наилучшим образом, т. е. путем опытов и наблюдений. Все остальное талантливый ученик может затем самостоятельно почерпнуть из книг, дополняя прочитанное собственными наблюдениями и опытами, и это тем более, что подготовку наблюдать он получит уже в самой школе. Но, возразят нам, зачем же учить ребенка наблюдать, если это без всякой науки составляет его естественную, самой природой вложенную в него склонность? Не лучше ли совсем предоставить его самому себе.— Нет, умение наблюдать дается не всем. Это дело трудное. Признаки, наиболее существенные и важные, обуславливающие собой очень большое число других признаков, не только не бросаются в глаза с первого раза, но, словно нарочно, прячутся за другими яркими особенностями...

Если мы к этим вышеуказанным положительным сторонам метода предметного обучения — знакомству с внешним миром, правильному и всестороннему развитию внешних чувств, развитию наблюдательности, воспитанию и регулированию внимания — прибавим еще знакомство с приемами наблюдения и значение наблюдательности в жизни, то польза предметности обучения выразится еще ярче.

В самом деле, все мы знаем, как много мы теряем, не зная надлежащих приемов наблюдения, порядка, в каком надо изучать предмет, не умея анализировать полученные впечатления,

сравнивать, классифицировать, обобщать их и правильно формулировать. А все это необходимо и в школе и еще более в жизни. Но научить правилам наблюдения можно только упражняя детей в наблюдении же, образуя в них привычку делать наблюдения известным образом, в известном порядке, по известным правилам. Это — новое основание, почему мы выдвигаем предметное обучение на видное место. Предметный метод обучения не только важен потому, что быстро и легко снабжает учеников полезными сведениями, но еще и потому главным образом, что дает ученику надлежащий метод наблюдения, приучает его, как надо наблюдать. Пройдут годы, и ученик может легко забыть то, что он узнал на предметном уроке о каком-нибудь граните, но у него, наверное, останется умение правильно делать наблюдения, метод, приемы, как надо это делать, если только ему удалось все это приобрести, а приобретенным методом он будет пользоваться во всю свою жизнь столько же в делах практических, сколько и в интересах простой любознательности. Без этого умения хорошо наблюдать невозможна никакая практическая деятельность. Учитель наблюдает, какой из его приемов преподавания отличается наибольшей успешностью, он наблюдает за развитием учеников, за их способностями, за уровнем их разума, за тем, что их интересует, что они помнят и что легко забывают, за тем, какие у них привычки и наклонности, преобладающие настроения и пр. Садовод и огородник должны иметь достаточный запас наблюдений, чтобы угадать, какие деревья или растения дают лучшие сборы на его земле, в какое время года и при каких условиях лучше сажать деревья и делать посевы, в каком удобрении и в какой распахке более всего нуждается данная почва, и т. д. Они должны делать наблюдения над каждым из растений, с которыми они имеют дело, над условиями их роста, над тем, что любит данное растение и чего оно не любит. Рыболов и охотник наблюдают за привычками и обычаями: один — рыб, а другой — дичи, и замечают места, где то или другое водится, замечают время, когда то или другое появляется, запоминают приманку, которую они любят, и т. д. Наблюдательность нужна даже оратору. Он должен замечать выражение лиц своей аудитории, чтобы знать, какое впечатление производит он в каждый момент своей речи на слушателей, чтобы вовремя внести в свою речь необходимое дополнение сообразно с настроением аудитории. Нельзя найти ни одной такой профессии, где бы можно было обойтись без умения правильно делать наблюдения.

Больше того. Известно, что вера в свои силы имеет огромное значение в жизни. Если бы мы пересмотрели все свои знания и спросили себя, какие из них заслуживают полного доверия, не вызывают и не могут вызвать ни сомнений, ни колебаний; то мы нашли бы, что лишь немногие из наших знаний

выдержали бы сколько-нибудь строгий экзамен. А между тем недостаток уверенности в своих знаниях, сомнения и колебания отражаются и на нашем поведении, на нашем настроении, на нашем характере.

Книга — великое дело, но исключительно книжное воспитание без опытов, наблюдений, без деятельного участия учащихся удаляет их от жизни к мечте, от действительности к фантазии; такое воспитание подрывает доверие к своим силам и умению, кладет меланхолический отпечаток на характер человека, вместе с другими факторами оно может вести, наконец, к нерешительности, к безволию, к обломовщине.

И, наоборот, воспитание практическое, обучение предметное, с опытами и наблюдениями, с экскурсиями, как мы видели выше, сообщило бы нам более веры в свои силы, в свои знания и в свои умения. А чем больше в нас этой веры, тем светлее наши взгляды на жизнь, тем больше в нас надежд на лучшее будущее, тем больше в нас силы, охоты, решимости работать. Быть уверенным в своих знаниях и в своем умении сделать какое-нибудь хорошее дело — это значит чувствовать себя обязанным приступить к этому делу...

Резюмируем сказанное в следующей схеме:

#### **Исключительное словесное обучение**

Не отвечает природе ребенка:  
*Понижает успешность обучения* в смысле усвоения и запоминания урока.

Требуе*т* большо*й* затраты времени на объяснения.

Требуе*т* от учеников больших усилий, часто превышающих их силы.

Дае*т* сведения недостаточно определенные и точные.

Дае*т* только слова, а слова только символы понятий.

Дае*т* ребенку сведения бледные и неясные.

Не позволяе*т* ученику узнать о предмете больше того, что скаже*т* учитель.

Развивае*т* способность жить в мечтах.

Понижае*т* в детях уверенность в своих знаниях.

#### **Предметное обучение**

Отвечае*т* природе ребенка:  
*Значительно повышает успешность обучения.*

Сокращае*т* время на объяснения.

Помогае*т* воспринять новые сведения легко, свободно, без особых усилий.

Дае*т* сведения точные и определенные.

Дае*т* детям не только новые понятия, но и новые представления, впечатления и ощущения.

Дае*т* образы ясные.

Дае*т* возможность ученику самостоятельно найти в предмете признаки, о которых ничего не говорит ни учитель, ни книга.

Развивае*т* наблюдательность, которая играет крупную роль в жизни.

Повышае*т* уверенность в своих знаниях.

...Мы были бы неверно поняты, если бы нам приписали желание совершенно вытеснить предметным обучением словесное. Мы живем в обществе, а для сношения с людьми необходимо слово.

...Скажем больше. В тех случаях, когда мы не имеем возможности дать детям в руки ни самого предмета, ни его модели или изображения, мы можем пользоваться словами, чтобы, опираясь на аналогию и вызывая в памяти учеников хорошо знакомые им предметные представления, сходные с изучаемым неизвестным предметом, сообщить этому последнему некоторую наглядность. И когда учитель, описывая невиданную детьми птицу, говорит: «ее клюв, как долото, ее когти, как острые иглы», он помогает детям составить образное представление об этой птице. Конечно, это далеко не то, что дает предметный метод обучения; но все же такие аналогии, пользуясь ясными и точными предметными представлениями учеников (в данном случае о долоте и иглах), могут дать довольно яркое, хотя, быть может, недостаточно точное, представление о неизвестной птице. Иная аналогия, как молния, осветит темные для ученика стороны изучаемого предмета. Аналогии можно употреблять тогда, когда ученики изучили и самый предмет. Ими можно пользоваться, чтобы выделить самые существенные стороны предмета. Они особенно полезны, чтобы установить сходство изучаемого предмета с другими однородными предметами. Они необходимы в классификации и проч.

...Кроме опытов и наблюдений, можно предъявлять определенные требования и к статьям, содержащим реальные знания, и к объяснениям учителя.

Чтобы заинтересовать детей статьями, сообщающими естественно-исторические и географические знания, чтобы сделать их более простыми, понятными и наглядными, мы горячо рекомендуем сравнения и аналогии между изучаемыми предметами и явлениями и какими-нибудь обыденными, хорошо известными ученику предметами и явлениями.

Я исследовал влияние таких аналогий и сравнений путем следующего опыта. В четырех параллельных отделениях ученикам 4 года обучения я прочел самое краткое (в 70 слов) описание северного края, где говорилось о северном сиянии, льдах на океане, животных, о жилищах самоедов, об их орудиях, об их посуде и об идолах. При этом, читая известный отдел одним ученикам, я вставлял по одному сравнению в каждый отдел, а читая этот отдел другим ученикам, я пропускал сравнение, но зато немного дополнял описание. Так, например, ученикам 1 и 4 параллели прочитано о льдах без всяких сравнений, а когда тот же отдел читался 2 и 3 параллелям, то употреблено было сравнение. И, наоборот, отдел о животных, например, прочитан был без аналогий в 2 и 3 параллелях и с аналогией в 1 и 4 параллелях. При этом я намеренно делал самые нехитрые и шаблонные аналогии, как например: «бело, как снег» и только, — вместо

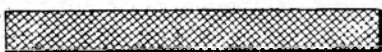
фразы, прочитанной в другом отделении, «очень белого цвета». Ничего оригинального я не допускал и в сравнениях. Я говорил, например, так: «Мы делаем свои иглы, ножи и другие орудия из железа, а они из костей и из камней». И это считалось за сравнение. Вслед затем ученики (числом 148) должны были ответить, как умеют, о том, что было им прочитано. Их ответы были подсчитаны, и если не принимать в расчет качественного анализа этих ответов, а принять в расчет только количественный, показывающий, кто из учеников какие отделы пропустил и какие изложил на бумаге, то получатся следующие цифры: по отделам, в которых ученикам помогало сравнение, они дали 381 ответ, считая за единицу изложение одного отдела одним учеником, и сделали 134 пропуска. А по тем отделам, где ученики не пользовались помощью аналогии, они дали только 305 ответов и сделали 216 пропусков. Выходит, что самые шаблонные и нехитрые сравнения и аналогии уменьшили число пропусков; лишите статью аналогий и сравнений, и вы увеличите число пропусков и забвений на 60%.

**Графическое изображение того, как метод аналогий отражается на успехах обучения**



216 ответов.

Число пропущенных отделов в группах, где урок не иллюстрировался аналогиями.



134 ответа.

Число пропущенных (забытых) ответов в группах, где урок иллюстрировался аналогиями.

Еще более сильные доводы за сравнение и аналогии дали бы результаты качественного анализа ученических ответов, если бы этот анализ не носил субъективного характера. Но и одного вышеизложенного подсчета по 1036 отдельным ответам достаточно, чтобы подтвердить пользу сравнений и аналогий...

Все вышеизложенное приводит нас к заключению, что не надо приносить в жертву ни предметного обучения словесному, ни словесного предметному, что оба метода должны помогать один другому, и потому между ними должно быть сохранено равновесие. Но все же, когда речь идет о маленьких детях, для нас не может возникать сомнений на счет того, на чьей стороне больше воспитательного значения для ребенка: на стороне ли предметных представлений или словесных? Какие из них имеют больше цены в жизни? Какие из них являются более сильным

стимулом в практической деятельности? Какие лучше служат развитию мышления, воспитанию воли и чувства? Какие из них лучше содействуют изучению природы и ее красоты, любви к ней? Какие из них играют большую роль в искусстве, в науке, в технике, в общественной жизни?

Чтобы не впасть в ошибки наших предшественников, чтобы не дать оружия в руки противников предметного обучения, мы должны смотреть на него не как на особый предмет преподавания, а лишь только как на метод обучения; мы не должны искусственно подразделять отраслей знания «на капусту, горох и т. п.», а должны брать из существующих уже областей то, что существенно важно для развития ребенка и что отвечает его природным наклонностям.

### ПРЕДМЕТНЫЙ МЕТОД НА ПРАКТИКЕ В НАРОДНОЙ ШКОЛЕ

На практике в народной школе мы пользовались бы этим методом следующим образом.

В нашей книге для классного чтения<sup>1</sup> помещаются статьи о воздухе, о теплоте, о растениях, о минералах, о человеческом теле. Есть статьи географического характера. Не будем читать о воздухе, не проделав опытов... Не будем читать о кристаллах, не показав кристаллов соли, квасцов, соды, сахара и пр.; не будем читать о микроскопе и инфузориях, не показав каплю гнилой воды хотя бы в том же фишмикроскопе. Не будем читать о самоедах, об олене, ките, льве и о кокосовом дереве, не показав соответствующих картинок. Какой-нибудь простенький опыт, какое-нибудь простое наблюдение, рисунок или картина за отсутствием самого предмета могут дать ученику гораздо больше, нежели долгая словесная беседа. При наблюдении учитель сумеет обратить внимание учеников на самое существенное. У животного он указывает связь, существующую между устройством его органов и образом жизни; он показывает зубы, клюв и объясняет, как то и другое определяют образ жизни животного и строение других частей его тела. Надо только, чтобы каждый новый такой опыт, такое наблюдение давали что-нибудь новое, еще неизвестное, но в то же время доступное ученику. Некоторые педагоги требуют, чтобы чтение статьи предшествовало опытам и наблюдениям. Я думаю, что это помешало бы самостоятельности детей в наблюдениях и опытах, а, кроме того, если статья интересна, она может отвлечь внимание ребенка от наблюдений, когда он к ним приступит.

<sup>1</sup> См.: В. и Э. Вахтеровы, Мир в рассказах для детей, в трех частях, Первое издание книги вышло в 1900 г., последнее — в 1924 г. (Примеч. составит.)

Все такие опыты, демонстрации наглядных пособий, беседы по их поводу и выводы из них, по нашему мнению, удобнее делать раньше чтения статьи, к которой они относятся, не смешивая вместе эти два дела: чтение и наглядную беседу.

Это потому, что характер урока о вещах и характер урока чтения — различные. Они различны по методу. В первом случае понадобится, может быть, и опыт, может быть, картина, может быть, рисунок или карта; а чтение неудобно прерывать длинными отступлениями. Они различны по целям. Предметное обучение имеет главной целью сообщить знания и ставит на второе место изучение языка; чтение относящейся к тому же уроку статьи имеет в виду прежде всего слово (пересказ прочитанного), потому что главное содержание статьи уже исчерпано на наглядной беседе. Чтение дает этому уже усвоенному содержанию более гладкую форму, закрепляя его таким образом в детской памяти. Иногда же чтение имеет в виду опоэтизировать то самое явление, какое было изучено в первой половине урока, и тогда цели этих двух частей еще более отличаются одна от другой. Задача первой половины — понять и объяснить; задача второй — возбудить чувство, как, например, внушить любовь к природе. Итак, наглядная беседа — это начало урока, это непосредственное сообщение реальных знаний о предмете посредством самого предмета; чтение же относящейся сюда статьи — это будет конец урока, это будет работа над словесной формой, в какой яснее, проще, последовательнее надо выразить полученные сведения.

Сделано наблюдение, что настоящие и бывшие ученики наших начальных школ не любят читать популярных книг по естествоведению. Но, по моим наблюдениям, это можно сказать только про те школы, где природоведение преподается по-книжному, без опытов и наблюдений. Все дело в том, чтобы чтение статей этого рода иллюстрировалось опытами и наблюдениями или по крайней мере картинками, чтобы самые статьи были изложены интересно и в доступной для учеников форме, чтобы эвристический метод преподавания был проведен возможно полнее, чтобы ученики действительно сами наблюдали и сами делали выводы из своих наблюдений. Пусть ученики обращаются к статье в классной книге для чтения уже после того, как учитель в предварительной беседе с учениками заставил их извлечь из своих наблюдений и опытов все главное, что рассказывается в статье. Учитель может начать с расспросов о том, что знают ученики. Подводить итоги своим знаниям по данному предмету раньше чтения книги рекомендуется даже взрослому человеку... Только выпросив у детей, что они знают, можно исправлять, освещать, объединять и связывать отдельные и разрозненные сведения в одно стройное целое, дополнять имеющиеся сведения новыми наблюдениями и опытами в классе, — сло-

вом, наглядным обучением. Затем пусть статья даст только более связную формулировку того, что было на уроке; пусть статья рассказывает о тех самых опытах и наблюдениях, которые только что сделали дети, и выводах, которые только что сделали.

Переходя к правилам, как надо пользоваться предметным методом обучения, укажем следующие общие принципы, которыми надо руководствоваться.

Исследования... показали, что из объективных факторов три особенно часто влияют на ошибки чувств: 1) кратковременность впечатления, 2) недостаточность внимания и 3) неотчетливость чувственного впечатления. И об этих факторах должен помнить учитель. При этом необходимо еще соблюдать постепенность.

И на этом последнем требовании надо особенно настаивать, потому что оно очень часто нарушается. В погоне за быстрыми успехами учителя нередко не соблюдают ни с силами, ни с познаниями учеников, ни с их развитием и дают им непосильные работы. В таких случаях ученики падают духом, теряют веру в свои способности, теряют интерес к занятиям, получают отвращение к предмету. Ученики тогда работают наудачу, не зная, наверное, то ли они делают, что надо, а это скверно отражается на их привычках в работе. Надо идти вперед, но медленно и постепенно; нужно каждый день давать ученику новое, но понемногу за раз. Тогда то, что делает ребенок, будет сделано правильно, без погрешностей, будет усвоено твердо, и ребенок привыкнет работать хорошо, отчетливо и точно. Итак, не давая ребенку больше, чем в его силах, не будем давать ему и меньше того, что он в состоянии сделать без вреда для своего здоровья. Постепенность, последовательность, без резких скачков, — это общая, самая характерная черта развития...

Из того, что нами было сказано выше по поводу исследования детских показаний, явствует, что одно из главных требований заключается в методе наблюдений, в том, чтобы ребенок научился производить наблюдения по определенному плану, в определенном порядке, руководясь определенными категориями признаков или известными точками зрения<sup>1</sup>. Иначе ребенок потеряется в массе подробностей, не будет знать, с чего начать и чем кончить наблюдение. Ребенок должен хорошо знать, с чего он должен начать, с формы или окраски, с величины или с условий времени и места. Преподаватели естественной истории выработали известный порядок наблюдений. Например, описа-

---

<sup>1</sup> Требование В. П. Вахтерова — вооружить учащихся умением наблюдать — занимает одно из центральных мест в его книге «Предметный метод обучения». Выдвигая данное требование, автор исходит из огромного значения этого умения для умственного развития ученика, для жизни, для дальнейшей работы по самообразованию. В. П. Вахтеров высказал ценные, не потерявшие своего значения указания относительно того, как обучать детей умению наблюдать. (Примеч. составит.)



ние животного они начинают с головы, переходят к шее и т. д. Но мы думаем, что этого одного недостаточно. Ведь и голову и шею можно рассматривать с разных точек зрения. И очень важно, чтобы эти точки зрения были правильно установлены. У каждого наблюдения должны быть цели, и эти цели должны быть правильно установлены и расположены. Вы можете целые годы жить в какой-нибудь местности и не знать ничего об ее окаменелостях, а геолог в один час укажет вам, на что именно вы должны обратить внимание в этой области. То же самое надо сказать и о ботанике, и о почве, и т. п. Надо ли прибавлять, что цели наблюдения должны меняться сообразно с возрастом учащихся. И здесь мы должны будем отступить от общего правила: — от конкретного к отвлеченному, от частного к общему. Здесь мы даем ученику сначала общую категорию, например окраску, и предлагаем найти, какие цвета видит он в данном предмете. Но отступление от общего правила здесь только кажущееся. Данная категория, данное понятие (в данном случае понятие *цвета*) должно быть образовано в уме ученика раньше, чем мы предложим ему следовать этому указанию. И вот почему существенно важно, чтобы дети были хорошо подготовлены к различению того, чего именно от них требует наблюдение. Если они должны наблюдать, говорить о яйцевидной, сердцевидной и т. д. формах листа, необходимо, чтобы они предварительно ознакомились и с этими формами и с их названиями. Если они видят и говорят о фиолетовом цвете, надо, чтобы они заранее научились отличать этот цвет от других и умели назвать его. Если они наблюдают горизонтальные, вертикальные и наклонные положения предметов и должны будут дать отчет в своих наблюдениях, они должны заранее поупражняться в узнавании этих положений. Если им приходится различать яркую окраску от тусклой, кажущуюся величину от действительной, основные формы от видоизменений их, они должны предварительно упражняться в различии и назывании всех этих элементов. Уже из определения, какое мы дали выше предметному методу обучения, явствует, что ребенок должен пользоваться в своих наблюдениях и опытах не только зрением, но, по возможности, и другими внешними чувствами; что он должен не только смотреть, слушать и щупать, но, по возможности, еще и делать, строить, лепить, рисовать. При таком методе предметное обучение может исправлять односторонние типы образов. Ребенка, например, слухового типа такой способ приучит пользоваться и зрительными, и моторными образами и т. п. ...

Как демонстрировать перед детьми наглядные пособия? Если вы желаете познакомить детей с устройством цветка, то далеко не все равно, какие именно живые экземпляры вы принесете в класс. Надо выбрать такие цветы, где бы все части цветка видны были ясно. Очевидно, также не все равно, будете ли вы

держат перед учениками наглядное пособие в течение нескольких секунд или дадите им возможность рассмотреть его как следует. Не все равно, будете ли показывать пособие сразу всему классу или обнесете его по партам. Нередко ребенку надо подержать вещь в руках, пощупать ее, понюхать, а иногда (если она имеет характерный вкус) попробовать на язык, потому что без этого его представление о предмете не будет достаточно полно. Не все равно, будет ли учитель показывать ученикам какую-нибудь картину всю целиком или сначала по частям, обращая внимание учеников на самое важное и существенное и оставляя в тени признаки второстепенные, а затем уже всю картину в целом. Не все равно, будет ли он показывать эти части в произвольном порядке или в определенной постепенности, обращая внимание на связь частей между собою. Если картина показывается всему классу, то она должна быть достаточно велика..., иначе ее не рассмотрят в задних рядах учеников...

Когда мы показываем детям какое-нибудь наглядное пособие, например картину, то далеко не все равно, висела ли эта картина в классной комнате и, так сказать, намозолила детям глаза, или же она является перед учениками впервые. В первом случае ученики могут совсем не обратить внимания на картину, которая им надоела. Во втором случае прелесть новизны возбуждает любопытство детей, и новый предмет привлекает их внимание на все время, пока они не узнают достаточно об этом предмете. Когда пособие использовано, его можно оставить в классе, тогда оно будет своим видом напоминать детям об уроке. Совершенно ясно, что здесь речь не идет о картинах для украшения класса, для развития эстетического чувства. Такие картины нет никакой необходимости прятать.

Если наглядное изучение явления предполагает предварительную или последующую разработку материалов, полученных наглядным путем, то одна работа должна целесообразно чередоваться с другой, и это, между прочим, по следующим соображениям.

Существует разница между вниманием, обращенным на внешние предметы, и внутренним вниманием, обращенным на умственные процессы. Когда ребенок устает думать, он еще может смотреть и слушать. Смена занятий, требующих внешнего внимания, на занятия умственные: сравнения, выводы, решения задач, и наоборот, может служить отдыхом своего рода.

Если учителю придется показать во время урока не одно пособие, а несколько, или сделать не один опыт, а несколько, то далеко не все равно, как он расположит свой урок: отнесет ли к одной половине урока все опыты, а к другой — все объяснения и беседу по поводу этих опытов, или свяжет беседу с своими опытами и пособиями так тесно, что опыт будет прерывать беседу, а беседа будет приостанавливать и сопровождать опыт и

демонстрацию наглядных пособий. В первом случае беседа, прерываемая ни опытами, ни демонстрацией картин и других наглядных пособий, может продолжаться так долго, что никакое детское внимание не в силах будет следить за учителем. Средний ребенок младшего отделения начальной школы не может без прерыва слушать рассказ учителя более 10 минут. Во втором случае вы легко можете поддержать внимание детей, обновляя впечатления все новыми и новыми опытами, картинками или другими наглядными пособиями. Это хорошо знают лекторы народных чтений, когда сопровождают свое чтение демонстрацией картин с таким расчетом, чтобы каждая картина относилась к определенному месту брошюры, и чтение чередовалось с рассматриванием картин.

Из тех же аудиторий мы могли бы заимствовать и употребление волшебного фонаря и движущихся картин (когда, например, идет речь о движении небесных светил), потому что ничто так не усиливает в детях интереса к наглядному пособию, как яркость, блеск и движение.

Далеко не все равно, приступит ли учитель к опыту или к демонстрации какого-либо наглядного пособия *молча* или же укажет детям главную цель, какую он себе поставил, задачу, какую дети должны разрешить, глядя на картину или участвуя в производстве опыта.

Когда мы показываем детям цветок, камень или опыт, мы должны сначала поставить вопрос, на который позже они дадут ответ на основании своих наблюдений. Это лучшее средство обратить внимание детей на существенно важные признаки наблюдаемого предмета или явления. Без этого дети могут увидеть в опыте или в пособии что-нибудь совсем не относящееся к уроку, какие-нибудь пустяки, что-нибудь второстепенное...

Итак, сначала вопросы или задача, какую дети должны разрешить во время урока, а потом демонстрация наглядного пособия или опыта, на основании которого должна быть разрешена поставленная задача.

...Очень важно, чтобы опыт или наблюдение, сделанное сегодня, было (конечно, в связи с новым уроком и новыми сведениями) воспроизведено в памяти на другой или на третий день.

Особенно необходимо повторение старого для детей младшего возраста.

...Опытные начальные учителя хорошо знают, как много терпения нужно, чтобы путем постоянных повторений добиться от маленького ребенка прочного усвоения пройденного. Но еще раз настаиваем: повторение должно вестись только в сочетании с новым, сравнивая новое со старым, связывая то и другое то по сходству, то по противоположности, то хронологически, то по месту, то по цели, то как причину и следствие и т. д. Без этого повторение превращается в самое скучное из всех возможных

упражнений. Связывать старое с новым, повторять старое, изучать новое важно не только в видах упрочения старого, а еще важнее в видах усвоения нового урока.

...Вопросы учителя на уроках предметного обучения не ограничиваются только одной целью — обратить внимание детей на то, на чем они должны сосредоточить свой взгляд, рассматривая данное наглядное пособие.

Учитель, с целью воспользоваться уже сделанными наблюдениями детей, с целью приучить их к большей внимательности в наблюдениях и с целью ознакомиться с тем, что именно они уже знают о предмете и чего не знают и, наконец, в видах обучения детей устному изложению того, что они знают, поступит вполне правильно, если в начале урока, посвященного рассмотрению какого-нибудь предмета, выпросит учеников обо всем существенном, что они уже знают об этом предмете. Если дети на дальнейшие вопросы учителя не сумеют ответить, это укажет пробелы в их наблюдениях, побудит их вперед с большим вниманием относиться к рассматриваемым предметам и даст возможность учителю указать детям действительно на новое, не известное им раньше, но важное свойство или особенность рассматриваемого предмета...

В другом месте мы подробно развиваем мысль о том, как важно заинтересовать детей предметом наблюдения, направить на него их внимание, показать им важное значение того, что они должны сделать, подействовать на их добросовестность... Все дело в том, хочет ли сам ребенок произвести тот или другой опыт, сделать то или другое наблюдение, заинтересован ли он сам в этом процессе, совпадает ли это с его преобладающими стремлениями. В сущности мы хорошо видим лишь то, что хотим видеть; хорошо слышим, обоняем и осязаем лишь тогда и лишь то, когда и что хотим слышать, осязать и обонять. Наши стремления, наша воля — вот что в сущности определяет направление и успешность наших наблюдений<sup>1</sup>. И очень важно перед опытом или наблюдением воздействовать на желания ребенка. Как? — это вопрос учительского такта. Иногда это будет объяснение, для чего нужен предстоящий опыт или наблюдение, иногда это будет соревнование, иногда ободрение, иногда воздействие на чувства и инстинкт — все зависит от личности ученика, цели и условий самого наблюдения и проч. ...

---

<sup>1</sup> В. П. Вахтеров правильно обратил внимание на значение заинтересованности учащихся предметом деятельности для достижения высокого качества выполняемой работы.

Исследования советских психологов (Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной, Г. С. Костюка и его сотрудников) свидетельствуют о том, что наличие у учащихся положительного отношения к изучаемым знаниям, к учебной деятельности плодотворно влияет на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, на их умственное развитие и является одной из психологических предпосылок успешного обучения.

Очень полезно привлекать детей к схематическим изображениям на доске или в тетрадях всего того, что из урока может быть изображено таким образом. Дети сами любят схемы...

Но, усиленно рекомендуя схему, как средство к лучшему усвоению урока, мы совсем не рекомендуем ограничиваться одной только схемой. Схема нужна, чтобы обратить внимание ребенка на самое существенное в изучаемом предмете, но лишь затем, чтобы сейчас же обратиться к самому предмету, и это вот почему. Нам нужно быть постоянно на одну ступень впереди ребенка, нужно возбуждать его усилия к движению вперед, иначе он будет топтаться на одном месте и не двинется вперед. Если ребенок любит схему, то, удовлетворив эту потребность, изобразив схематически суть урока, мы должны вслед за тем попытаться обратить его внимание и на некоторые важные детали.

Особенную важность имеет схема там, где дело идет об отношениях между различными предметами и понятиями. Экспериментальная психология доказала, что восприятие отношений является делом наиболее трудным для детского возраста, но что пространственные отношения усваиваются детьми гораздо легче и помнятся гораздо дольше, чем отношения по времени, по причинной связи, по контрасту и пр. Поэтому всякие отношения, когда это возможно, полезно выразить схематически на рисунке, т. е. свести их к пространственным отношениям. Это будет служить чем-то вроде рамки, куда можно вставить и закрепить изучаемый материал. Так можно выразить даже грамматические связи между частями предложения...

Пространственные схемы можно с удобством применять и в арифметике...

Хорошо известно, как пользуются пространственными отношениями при изображении хронологии событий, при изображении образования земной коры...

Крайне важно соблюдать меру в объеме урока. Если опытов и картин будет слишком много, то в голове ученика останется лишь смутное впечатление, и он не сохранит ясного представления ни об одном из опытов, ни об одной из картин. Лучше показать немного пособий, поставить один-два опыта, но лишь бы урок остался в памяти ученика надолго и со всеми своими подробностями.

Существенно важно осмыслить все наблюдения, объясняя явления. Предметное обучение должно дать ребенку не только сведения о том, что делается, но по мере возможности — и это гораздо важнее — как делается и почему или для чего делается так, а не иначе...

В отраслях знания, основанных на наблюдениях и опыте, в основе всего лежат вопросы: для чего и почему? С теми же самыми вопросами мы ежедневно встречаемся и в своих практи-

ческих делах и в обыденной жизни. Эти вопросы помогают нам связать логическими связями наши сведения о природе и жизни. Они помогают нам поставить каждый предмет на своем месте, в связи со всеми другими явлениями, а не отрывать его из связанного целого. Но эти же самые вопросы любят ставить и дети при всяком наблюдении и при всяком опыте.

...Каждый наш урок предметного обучения должен быть в то же время и уроком практической логики, т. е. мы должны приучать детей связно и последовательно мыслить, а для этого нужно только одно: чтобы мы сами вели наш урок связно и последовательно — так, чтобы последующее само собой вытекало из предыдущего...

Опыты в школе могут иногда демонстрироваться самим учителем, но лучше, если бы каждый ученик производил эти опыты сам за своим столом, если это возможно. Опыт может служить материалом для вывода известного закона, иногда иллюстрацией уже ранее полученного вывода и, наконец, проверкою того или другого положения или гипотезы. Во всех случаях надо стремиться к тому, чтобы опыты производились на самых простых приборах; потому что сложные приборы своими второстепенными частями только отвлекают внимание учащихся от сущности производимого эксперимента и таким образом затемняют самый смысл явления...

Конечно, каждый опыт должен быть тесно связан с темой урока и вести логически к выводу. Эта связь должна быть ясна для учеников, а иначе опыт становится уже фокусом. И в данном случае дело не в количестве, а в качестве. Опытов может быть немного; иногда для данного вывода достаточно одного: но он должен быть ярким, демонстративным, рельефным и убедительным. Нужно ли говорить, что к каждому опыту надо готовиться, а иначе опыт может не удасться и ввести детей в большое смущение.

## ЗНАЧЕНИЕ АКТИВНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

...Во главу всего воспитания и даже в основу всей жизни мы ставим развитие. Но ученик развивается не только тогда, когда он читает или слушает учителя, но и тогда, когда он так или иначе реагирует на то, что видит или слышит. Ученик развивается, когда он сам действует. Он должен ответить делом, своим делом на всякое впечатление. Движение, труд, действие, упражнение — вот одно из звеньев, через которые должен пройти каждый урок. Каждое впечатление, каждую мысль, каждый образ, каждый урок ученик должен так или иначе выразить в слове, в письме, в черчении, в рисовании, в ручной работе, в игре, если вы хотите, чтобы это впечатление оставило полный след в раз-

витии ученика, оказало влияние на его ум, характер, волю, на его жизнь. Если ученик только слушает вас и ничем не реагирует на ваши слова — ваши труды, ваше время, время и сила ученика потеряны наполовину. Мало даже одного наблюдения, хотя наблюдение дает больше, чем одни слова, плохо, если ученик может сказать о чем-нибудь только то, что он читал или слушал об этом, или даже видел это. Надо, чтобы он мог еще сказать: «я об этом рассказывал», или: «я это рисовал», «я сам делал этот опыт», «я работал над этим в лаборатории, в мастерской», или: «я об этом писал», «я составил конспект этой книги», или: «я этому учил своего товарища», или: «я это сделал из бумаги, из дерева», «я это сам измерил шагами, аршином, метром», «я это взвесил» и т. д. ...

В применении к предметному обучению этот общий принцип требует, чтобы дети сами принимали участие во всех опытах, а не только смотрели, как производит их учитель. Пассивное отношение к опытам и картинам очень скоро надоеет ученикам, а главное, оно отучает их от самостоятельности, активности. Необходимо возбуждать их самодеятельность. Надо, чтобы каждый из учеников сам проделал тот или другой опыт, сам нарисовал схему той или другой фигуры, предмета и проч., сам смастерил модель из дерева, бумаги, папки или глины и сам же рассказал или написал, как произведен тот или другой опыт, сделано то или другое наблюдение. В этом смысле можно только приветствовать участие детей в работах на огороде, в саду, в уходе за цветами...

На уроках арифметики при счете, при сложении, вычитании, умножении и делении они должны сами производить все необходимые движения со счетами, палочками, кубиками и бумажными лентами, сами должны чертить, резать, склеивать...

Очень важно сблизить арифметику, как и все другие предметы, с жизнью и всеми остальными предметами обучения. А потому данные арифметических задач должны быть почерпнуты из сферы, знакомой ученику, а не касаться отраслей, о которых он ничего не знает. Они не должны быть в противоречии с действительностью. Цены, например, на предметы торговли, на рабочие руки должны быть не выдуманы и быть в соответствии с рыночными ценами. К выбору задач можно предъявлять еще одно важное требование: в задачах должно по возможности сообщать сведения, какие будут иметь значение и в практической жизни, которая со временем поставит перед учеником тысячи различных задач, а в том числе и арифметических. В задачах, кроме того, важно сообщать цифровые сведения и из других предметов, с которыми ребенок встретится в школе. Арифметика не должна быть изолирована от других предметов преподавания. Она должна оказывать им возможную помощь, иметь связь с ними. И одно из средств к этому заключается в том, чтобы в зада-

чах в числе других данных помещались и цифровые данные, заимствованные то из природоведения, то из географии, то из истории...<sup>1</sup>.

До сих пор в наших начальных школах очень мало внимания уделяется рисованию с натуры. А между тем умение выразить свою мысль рисунком и чертежом не менее важно, чем устным или письменным словом...

Конечно, рисование помогает нам развить свою наблюдательность не во всех, а лишь в определенных отношениях. Когда мы рисуем камень, нам нет дела до твердости и удельного веса камня; когда рисуем плоды, мы не изучаем их вкуса; но зато при рисовании мы волей-неволей должны будем обратить особенное внимание на кажущуюся величину изображаемых предметов, на величину углов, на взаимное положение и размер линий, на все пространственные соотношения, на окраску изображаемых предметов, на яркость цветов и их оттенки. Мало этого, мы при этом постоянно сравниваем полученное изображение с самим предметом. Конечно, это только часть процесса, именуемого наблюдением, но часть существенная, и рисование с натуры помогает нам развить эту сторону наблюдательности гораздо лучше, чем мы развили бы ее без помощи рисования. Рисование приучает нас рассматривать предмет не только поверхностно, в целом, но и во всех его главных частях. Мало этого. Советуя наносить на рисунок только существенное, важное и наиболее характерное для изучаемого явления, мы приучаем детей к отвлеченному мышлению. Пусть же дети, описывая корень, лист, цветок, сердце, легкие, клетку, реку, зарисовывают упрощенную схему описанного. Правда, у рисования в этом отношении есть дефекты. Мы рисуем предмет не таким, каков он в действительности, а таким, каким мы видим его с определенного места и притом не в действительном, а в перспективном изображении. Недаром некоторые отдают предпочтение в школах не рисованию, а лепке...

Ту же приблизительно цель — приучить к наблюдательности — преследует и черчение. Пусть дети начертят план своего класса, если найдется для этого время. Это упражнение даст понятие о масштабе, будет служить к разумению карты. Умение начертить план и прочитать уже готовый план и карту понадобится и в жизни. Эти упражнения в измерении длины и ширины класса и училищного двора обыкновенно доставляют детям много удовольствия, потому что здесь так много движения,

---

<sup>1</sup> Как видим, более сорока лет назад В. П. Вахтеров выдвинул очень важные, звучащие современно требования: 1) связывать изучение учебных предметов, и в частности арифметики, с жизнью и 2) изучать арифметику не изолированно, а в связи с другими учебными предметами. (Примеч. составит.)



а главное потому, что почти все ученики делают сами. Чтобы дать возможность всем детям принять участие даже физически в измерении, положим, училищного двора, можно начать с измерения его шагами, причем, если условия местности позволяют, все дети одновременно станут отсчитывать свои шаги. Когда окажется, что у разных детей получились разные числа, нетрудно будет делать вывод, что шаги не у всех одинаковы, что для правильного измерения нужна постоянная мера вроде сажени или метра. Мне нечего распространяться о том, что на этом упражнении учитель должен предоставить возможно больше простора самостоятельности учащихся, что он поставит им только задачу, даст им сажень или метр и несколько вопросов, а все остальное они должны сделать сами, потому что без этой самостоятельности такой урок не заинтересует детей и не поможет их умственному развитию.

Дети любят сами что-нибудь мастерить, строить, клеить и проч. Это по преимуществу деятельные натуры. Почему бы не воспользоваться этой способностью детей, чтобы заставить их самих принять участие в изготовлении некоторых пособий?..

В одной школе учителя привлекли школьников к такому коллекционированию: при их деятельном участии ученики засушили образцы растений, один ученик сделал маленькую коллекцию по пчеловодству (пчелы, кусок сотов, мед в пузырьках, воск, кусок восковой свечи), другой — коллекцию по производству льна (льняное семя, стебли льняного растения, моченые стебли, пряжа, нитки, кусочки холста и полотна, кружево, льняное масло), третий — коллекцию местных камней, — кто-то принес лошадиную челюсть, некоторые принесли куколки бабочек, шишки ели, чернильный орешек. Один составил даже коллекцию железа: кусок чугуна, кусок чистого железа, ржавый гвоздь, кусок стали, кусок железного листа, кусок проволоки, кусок жести, учителю самому пришлось добавить только железной руды; все это охотно притащили ребята учителю, довольные, что они что-то мастерят для школы. Можно составить коллекцию глины (глина обыкновенная, кирпичная, горшечная, каолиновая, глина умятая, черепки горшка, фарфоровой тарелки, кусок кирпича), коллекцию местных минералов, местной древесины, кусочки различных древесных стволов, коры, корней, семян и плодов местных деревьев и кустарников. Можно засушить клевер, его корень с бородавочками, играющими такую большую роль в удобрении почвы азотом, его листья, цветы и семена. Можно составить коллекцию, касающуюся конопли (части растения, цветы мужские и женские, масло, пенька, веревка, ткань) или липы (ее кора, лубок, лыко, лапти, лукошко, поделки из этого дерева и проч.) ... Можно составить коллекцию из почв в данной местности; можно при этом нарисовать план этой местности и обозначить на нем, где какая почва...

Разумеется, все добытое учениками придется привести в известный порядок, и если это сделать при помощи самих учеников, — это будет превосходным уроком предметного обучения классификации.

Мы против того, чтобы классификация составляла главное дело в преподавании естествоведения в школе. Но немного самостоятельных упражнений в классификации предметов, собранных самими детьми, было бы полезно, так как классификация дает метод, представляющий мощное средство в науке о природе. И ученики должны получать некоторое представление о том, как всего удобнее располагать материал в целях его наилучшего изучения...

Участие детей в собирании коллекций, в производстве опытов сообщит этим занятиям характер самостоятельности. Мы подробно говорили о значении этого принципа обучения, и потому здесь можем ограничиться простой ссылкой на авторитет Дистервега<sup>1</sup>, который писал: «То, чего человек не приобрел самостоятельно, того он вовсе не имеет; то, что он не сам обрисовал в себе, находится не в нем, а вне его».

...В общеобразовательной школе и расположение учебного материала и выбор его должен быть подчинен принципу развития сил ребенка. Из программ должно быть беспощадно изгнано все, что не соответствует силам детей и принципу развития. Учителя, исходящие только из анализа изучаемого предмета, натаскивая детей к экзамену, заставляют их заучивать на словах как можно больше фактов, имен, названий, дат, цифр, формул и проч. и на заучивание всего этого тратят все силы и время ученика. Но ученикам надо готовиться не к школьному, а к тому экзамену, который поставит им сама жизнь. И вот оказывается, что через год, а иногда даже ранее по выходе из школы, вся эта школьная премудрость забывается...

Очевидно, что жизнь требует от школы чего-то другого, а не номенклатуры, не дат, не цифр и проч. материала, заучиваемого для экзамена.

...В жизни имеет успех не тот, чья память переполнена мелкими фактами, а тот, кто обладает наблюдательностью, мышленностью, умением разобраться в вопросах, какие ставит ему жизнь, быстро найти необходимые точные справки, отличить существенное от маловажного, достоверное от малодостоверного, предвидеть последствия того или иного поступка, а придя к определенному решению, энергично действовать. Но все эти качества приобретаются не заучиванием фактов, а путем упражнений над ними, путем наблюдений, опытов, анализа явлений,

---

<sup>1</sup> Адольф Дистервег (1790—1866) — выдающийся немецкий педагог-демократ, видный деятель в области педагогического образования и народной школы. (Примеч. составит.)

вывода из данных фактов, комбинирования их, размышления над ними. И совсем не важно, чтобы все эти факты остались в памяти хотя бы до первого экзамена, а важно то, чтобы над ними ученик сам, и притом правильно, произвел все необходимые умственные операции. Несомненно, что некоторые из этих фактов останутся в памяти, другие будут наполовину забыты, но могут быть воспроизведены при повторении, третьи могут быть забыты почти совершенно; но останется умение комбинировать факты, останется смысленность. Мы уже знаем, что для таких упражнений всего лучше конкретные факты; а самые упражнения всего лучше, особенно в детском возрасте, брать из опытных и наблюдательных наук, близких природе и действительности...

Здесь воспитывает самый метод, самый процесс мышления, потому что здесь не простая игра ума, как бывает иногда в беллетристике... Но здесь самая строгая логика, постоянная проверка каждого вывода опытом и наблюдениями. Благодаря этому всякая ошибка в мышлении здесь легко обнаруживается... Таким образом, получается привычка критического отношения и к нашим восприятиям, и к нашим выводам, привычка отличать достоверное от сомнительного, привычка не подчиняться слепо чужому внушению, предрассудкам, суевериям.

...Работа над таким материалом приучает наш ум отыскивать в природе и жизни законосообразность, а стало быть, приучает нас к предвидению последствий, без чего не возможен успех в жизни. Та же работа приучает нас сообразовать свои действия с ожидаемыми последствиями. Надо ли добавлять, как важны эти отрасли знаний в жизни: в гигиене, сельском хозяйстве, технике, ремеслах и проч., — везде, где приходится иметь дело с физическими, химическими или биологическими законами природы.

Но и помимо этих областей, в жизни необходимо уметь отыскивать подходящие материалы для решения каждого данного вопроса, необходима привычка обдумывать каждый свой опыт, привычка анализировать факты и комбинировать материалы, навык критически относиться и к материалам и к выводам из них, способность не поддаваться чужому внушению, не быть жертвой суеверий и предрассудков, являющихся главными тормозами всякого развития, умение ориентироваться в фактах, отрешаться от частного и случайного во имя общего и постоянного, находить соотношение между частями и целым, связывать факты, выделять между ними постоянные связи, сводя их к определенным законам. Всегда и везде необходима дисциплина и последовательность мышления, неуклонность логики, способность избегать формально-логических ошибок, простота и ясность взглядов, незатемненных мистическим или метафизическим туманом, привычка к точности. Везде, наконец, необходима пытливость ума.

Большая ошибка наших предшественников, впервые вводящих в народную школу чтение статей по природоведению, заключалась в том, что некоторые из ретивых учителей требовали от детей номенклатуры, заставляли их на память заучивать признаки тех или других минералов, растений или животных. Они должны были наизусть знать формулы зубов, число тычинок, лепестков. Это значило превратить процесс, полный живого интереса, очень важный в смысле развития в детях самостоятельности, наблюдательности, внимания и любви к природе, в скучное, бесполезное занятие, возбуждающее не любовь, а отвращение; это значило превратить живое дело в мертвое схоластическое упражнение. Совсем другое дело — живая беседа о том, что дети видят, слышат, держат в руках, нюхают, и всего лучше беседа в поле, в лесу, на экскурсии, на прогулке...

Значение этих экскурсий заключается, между прочим, в самостоятельности детей: они принимают участие в составлении плана экскурсии, сами прочитывают относящиеся к ней статьи и книги, они сами разроют почву, возьмут камень, вырвут корень растения, сорвут цветок, поймают бабочку, сами сделают наблюдение над погодой, сами обработают собранный материал и т. д. Мало этого. Они сами, хотя и при помощи учителя, могут поставить себе цель экскурсии, сами наметить средства для достижения этой цели, сами произвести необходимые опыты и сами выразить на словах или на бумаге полученные результаты и выводы.

...Надо считаться с дошкольным опытом и наблюдениями детей, надо выспросить все, относящееся к предмету экскурсии, во-первых, для того, чтобы не повторяться, во-вторых, для того, чтобы исправить ложные представления, в-третьих, для того, чтобы знать пробелы в наблюдениях, и, в-четвертых, для того, чтобы и дошкольные и новые наблюдения связать в одной наглядной беседе, привести в некоторую систему. Но всякий раз остается многое, чего дети не видели, хотя и могли видеть, многое, на что они не обратили внимания. И такие наблюдения учитель поручит детям в возможно близком будущем, если не сделает этого темой новой экскурсии. Все это приучает детей относиться внимательно и вдумчиво к самым обыденным предметам, ко всему, мимо чего обыкновенно проходят, не вглядываясь и не задумываясь: к обыкновенному булыжнику, к песку, глине, к илу на берегу реки, к размыву, начавшемуся по колее дороги, который может потом образовать целый овраг.

...На экскурсиях дети распределяют между собою различные обязанности, каждый из них заботится в пределах возложенной на него сферы обо всех товарищах и несет ответственность за

точное исполнение принятых на себя работ, каждый чувствует необходимость наладить свои отношения со всеми, сильными и взрослыми приходят к сознанию необходимости помочь слабым и маленьким. А все это развивает чувства товарищеской солидарности, спаянности, общности. И что особенно важно, — такое нравственное развитие достигается не поучениями, которые еще никого не исправляли, а самой жизнью, путем необходимости, теми условиями, в какие ставятся ученики...

Что особенно важно, в экскурсиях мы имеем одно из самых существенных условий всякого развития — это самостоятельность и самопроизвольность выбора впечатлений. Экскурсия дает возможность проявиться всем индивидуальным запросам каждого ученика. Ученик особенно внимательно отнесется к тем сторонам жизни, которые в данный момент его больше всего интересуют. А каждая экскурсия предоставляет проявиться множеству возможностей, заложенных в душе ученика. И это потому, что ученики встречаются здесь лицом к лицу с таким безмерно сложным комплексом явлений, как сама жизнь в ее совокупности. Выбирай, что кому нравится: каждому по его потребностям и запросам...

Мы говорили о том, какую роль играют экскурсии в деле умственного развития. Но экскурсии влияют не на один только ум ученика. Надо жалеть о том, что прогулки со школьниками не получили у нас широкого распространения еще с другой точки зрения. Уже одно сближение, какое они вызывают между учителями и учащимися, должно было бы служить достаточным стимулом, чтобы возможно чаще практиковались подобные экскурсии. Находясь в непосредственной близости с учениками, завтракая вместе с ними, деля с ними все случайные приключения и удовольствия прогулки, учитель легче, чем когда бы то ни было, сближается с детьми. После прогулки и учитель на учеников и дети на учителя смотрят совсем иначе, чем раньше. Они стали как бы роднее. Между ними стало больше доверия друг к другу, взаимного понимания и задушевности. В их классных беседах чаще звучит нотка искренности. На прогулке учитель легче, чем когда бы то ни было, знакомится с личными особенностями каждого из них. Он узнает эгоиста по той жадности, с какой тот бросится раньше всех на сладкое блюдо; он узнает альтруиста по той помощи, какую он окажет в пути маленьким и слабым товарищам. Пред ним предстанут в совершенно новом освещении и жизнерадостные весельчаки, и угрюмые, сварливые, неуживчивые, раздражительные ворчуны, выносливые, терпеливые, и рядом с ними изнеженные, активные, и рядом пассивные типы.

Эти прогулки создают самые тесные, близкие, родственные отношения между детьми и учителем, а потому нельзя не признать за ними большого воспитательного значения...

Нельзя пренебрегать и тем влиянием, какое оказывает на детей во время экскурсий по окрестностям сама природа, ее красота, если бы даже такие экскурсии не сопровождались уроками предметного обучения. Во время экскурсий ученик меняет душную классную комнату на свежий воздух и простор полей и лесов. Нет классной неподвижности, сиденья на одном месте, а есть оживленное движение. Вместо книг, формул, цифр, номенклатуры — сама жизнь. Все это живительным образом действует на организм, ускоряет кровообращение и дыхание, усиливает обмен веществ, возбуждает мозг, а вместе с тем обостряет восприимчивость впечатлений, наблюдательность и творчество. К. Д. Ушинский писал: «Я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога; что день, проведенный ребенком посреди рощ и полей, когда его головой овладевает какой-то упоительный туман, в теплой влаге которого раскрывается все его молодое сердце для того, чтобы беззаботно и бессознательно впитывать в себя мысль и зародыши мыслей, потоком льющиеся из природы, — что такой день стоит многих недель, проведенных на учебной скамье».

И наш знаменитый педагог, безусловно, прав в этом отношении...

#### ПРЕДМЕТНЫЙ МЕТОД И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

...Если мы теперь обратимся к нашей стране, то на вопрос «Что сделано у нас для художественного воспитания народа?» мы должны будем ответить: чего можно было ожидать в стране, где дело народного просвещения находилось в руках департамента полиции, Победоносцева, Делянова, Толстого, Боголепова и генерала Глазова<sup>1</sup>, где земские школы насаждались дворянским земством, городские — купеческими думами, и где деятельность даже такого земства и такой думы была стеснена во всем, что не касалось отопления, освещения, мебелировки школ и вообще хозяйственной части! Если бы наш народ воспитывали не на лубочных картинах, не на страшном суде и Бове-королевиче, то нет ни малейшего сомнения в том, что нам не пришлось бы завидовать ни англичанам, ни немцам. Если, несмотря на все дикие меры, какие принимала опричнина к затемнению народного сознания, из народа вышли и Репин, и Богданов-Бельский, и много других художников, которыми вправе гордиться Россия, то что же было бы, если бы, наконец, с народа были сняты оковы, которыми опутаны его ум, его воображение и его воля?

---

<sup>1</sup> См. примечание на стр. 234. Победоносцев, Толстой, Делянов, Боголепов, Глазов — министры народного просвещения второй половины XIX и начала XX в.

Работа, предстоящая на этом пути, сложна и огромна. Разумеется, необходимо самое широкое распространение в школах рисования с натуры, лепки, черчения; но, кроме того, чрезвычайно важно использовать способность и страсть детей воспринимать впечатления от окружающей их среды и окружить их изящными произведениями искусства и природы. На первом плане будет стоять вопрос, как использовать каждый предмет преподавания, в котором есть факты, допускающие художественное изображение. Было бы желательно иллюстрировать художественными произведениями всякое значительное событие из истории, если найдется для этого хорошая картина, всякий художественный момент в географии, геологии, в биологии, в астрономии и проч. И это особенно важно вот в каком отношении. Смотреть — это еще не значит видеть. Можно держать перед глазами прекрасную картину и не заметить или не понять ее красот. Показывая же художественно исполненные картины во время урока, как учебные пособия, учитель сумеет приучить детей не только смотреть, но и видеть.

Но этого мало. Душа ребенка — это пашня, а предметы, его окружающие, — это семена. И как пашню надо засеивать не чертополохом и крапивою, а пшеницею, так и ребенка надо окружить не лубочною мазнею, а изящными произведениями. Конечно, в этом случае важно даже место, где устроена школа. Не все равно, устроена ли она на грязной улице или за селением, среди луга, близ леса, вся в зелени; есть ли при ней сад, цветник или безобразные кучи сору... Не все равно, имеет ли она вид казармы, или ее архитектура радует глаз своим изяществом при простоте стиля. В самой школе должна быть создана красивая, художественная обстановка: картины, копии с произведений известных художников, художественные фотографии или фототипии на стенах; цветы на окнах; букеты из полевых цветов на столе<sup>1</sup>. Произведения живописи гораздо понятнее и больше говорят чувству детей, чем литературные произведения. Правда, и в этом отношении рациональная постановка школы — вся в будущем, когда нам удастся освободиться от давящего нас произвола и насилия...

Но пока еще новые общественные силы создадут новую школьную организацию, школам приходится пользоваться тем, что есть. И нельзя не отметить, что, например, Владимирское губернское земство включило в нормальную коллекцию нагляд-

---

<sup>1</sup> В данных словах содержится правильная мысль о значении эстетики обстановки в деле осуществления задач эстетического воспитания, в частности формирования эстетических вкусов детей.

В настоящее время имеются богатые возможности для того, чтобы превратить в действительность то, о чем мечтал В. П. Вахтеров. (*Примеч. составит.*)

ных пособий для начальных школ снимки с картин лучших художников, находящихся в Третьяковской галерее...

Такие картины могут служить не только для украшения класса, они служат и для бесед с детьми, и для письменных упражнений и сочинений. В этом отношении хорошим пособием могут служить даже вырезки из иллюстрированных журналов. Вот что, например, мы читаем в отчете Можайского передвижного музея по поводу отдела «Бытовые картины», давшего в 1902—1903 гг. 8%<sup>1</sup> спроса, а в 1903—1904 гг. 27% (выдано 611 картин) и составленного из иллюстраций, вырезанных из различных журналов и раскрашенных членами кружка. «Эти бытовые картины служили прекрасным пособием для наглядных бесед, а также и для изложений и для сочинений детей. Последние две работы велись так: бралась какая-нибудь бытовая картина, положим «Пожар в деревне», и содержание ее рассматривалось всем классом. Затем дети передавали сюжет картины письменно, дополняя его собственным вымыслом. Такой род «сочинений» чрезвычайно нравился детям, так как возбуждал в них фантазию и творчество, и его нужно решительно предпочесть обычному изложению, господствующему в наших школах, при котором роль учащегося чисто пассивная, сводящаяся к точной передаче прочитанного».

Бедность наших школ, скупость казны, городов и земств по отношению к делу народного образования вообще, и к наглядным пособиям в частности, выдвинули вопрос о передвижных музеях учебных пособий. Такие музеи будут существовать и тогда, когда русские школы станут богаче; но тогда передвижные музеи будут заключать в себе лишь очень дорогие пособия. Все же более доступное будет находиться под руками каждого учителя.

## ПРЕДМЕТНЫЙ МЕТОД В НАВРСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ<sup>1</sup>

Кроме внешнего опыта, пользующегося органами внешних чувств: зрения, слуха, осязания и проч., есть еще внутренний опыт, где не участвуют наши внешние чувства, — это наши собственные размышления, наши настроения, наши душевные волнения, наши желания, наши волевые решения и проч. Наши переживания дают нам богатый материал для выводов, имеющих огромное жизненное значение.

С этой областью учитель имеет дело, между прочим, в нравственном воспитании учащихся.

---

<sup>1</sup> В этой главе В. П. Вахтеров дополняет, уточняет и развивает то, что он писал о нравственном воспитании в книге «Нравственное воспитание и начальная школа», (Примеч. составит.)



Еще в 90-х годах прошлого века я в своих статьях «Воспитание общественности», помещенных в «Русской Мысли», а также в своей книге «Нравственное воспитание и начальная школа», рекомендовал учащимся ряд мер к развитию общественных инстинктов и солидарности.

Все рекомендованные там мною меры были основаны на следующем принципе. Наши стремления и решения оставляют следы в нашем мозгу в тот момент, когда в той или другой мере сделана попытка к их практическому осуществлению, когда они претворились в движение, в какое-нибудь дело. Выше мы говорили, что недостаточно учить только думать и чувствовать, но необходимо еще учить и действовать. Это правило должно быть положено в основу всего воспитания. К этому принципу приводят нас все наблюдения над детской жизнью. О нем говорят наиболее вдумчивые педагоги. К этому выводу приходит современная психология... Большую ошибку делает воспитатель, когда он, вызвав в мозгу ученика определенную мысль и определенное чувство или стремление, не дает возможности претворить их в каком-нибудь действии или движении, и эта мысль, и это чувство останутся неразряженными, бесплодно испарятся и замрут в бездействии. Такое воспитание может создать сентиментального мечтателя, Обломова, но никогда не создаст деятельного, энергичного борца.

Вот почему все рекомендованные мною тогда меры сводились главным образом к тому, чтобы на практике приучать детей делать общественные дела, доступные для детского возраста. Из того, что уже испробовано на опыте, ограничусь здесь немногими наиболее характерными примерами, указанными в моей книге «Нравственное воспитание и начальная школа». В одной деревне школьники сделали около деревенского колодца насыпь, чтобы туда не стекали нечистоты с крестьянских дворов. В другой школе существовал школьный суд, причем дети сами выбирали своих судей. В третьей школе дети образовали «школьное товарищество» с целью помогать своим младшим товарищам, предостерегать друг друга от дурных дел и проч. ... В заведомых мною частных московских школах дети на собранные между собою деньги заводили библиотеки и сами выбирали из своей среды библиотекарей. Во временных школах на руководимых мною педагогических курсах дети разделяли между собою отдели библиотеки, и сами вели все библиотечное дело. Те же дети устроили праздник деревьев, посадив несколько десятков деревцов на отведенной для этого городом площади. Все эти приемы имеют в виду на деле приучить детей исполнять свои обязанности по отношению к целому, поступаясь иногда и личными интересами.

В другом месте и по другому поводу я уже рассказывал о своем опыте с библиотекарями из учеников. В 90-х годах, за-

ведущая учебной частью народных училищ г. Москвы, я хлопотал, между прочим, об устройстве ученических библиотек при всех школах. Сравнительно легко было добиться учреждения школьных библиотек при общественных, думских и казенных училищах; но частные школы промышленного типа с содержателями, не расположенными тратить свои деньги на школу, долго ставили мне неразрешимую, казалось, задачу: как устроить в них ученические библиотеки? Простой случай натолкнул меня на следующий способ, оказавшийся пригодным для решения этой задачи. Когда не помогло обращение к содержателям, я обратился к ученикам. Обходя школы, я предлагал самим детям выбрать из своей среды библиотекаря. Сейчас же обыкновенно производились выборы, вносящие в класс замечательное оживление. С библиотекарем я начинал подписку на библиотеку, к ней добровольно примыкал содержатель и большинство учеников. Когда собиралась какая-нибудь сумма, а она была довольно значительной (в одной школе было собрано в один день 70 рублей), избранный библиотекарь-ученик вместе с учителем шел в книжную лавку и покупал книги. Он же хранил книги, вел каталог, выдавал книги на дом выбравшим его товарищам, записывал в особую тетрадь каждую выдачу и каждое возвращение. Он обыкновенно делал все это с увлечением, с жаром, с большою аккуратностью, чувствуя над собой двойной контроль — со стороны товарищей и со стороны учителя. Роль библиотекаря была для него общественным делом, общественной, ответственной должностью. Воспитательное значение всякой подобной меры, по моему мнению, громадно. Школа готовит людей для жизни. Настанет время, когда теперешние ученики станут общественными деятелями, будут на сельском и волостном сходах выбирать должностных лиц, решать вопросы о налогах, дорогах, продовольствии и призрении бедных, о воскресных и ежедневных школах, о библиотеках, о народных чтениях и книжных складах, в земстве будут рассуждать о санитарном и школьном деле, будут судить преступников то в качестве волостных судей, то в качестве присяжных заседателей. Мы часто жалуемся, что наши общественные деятели не всегда стоят на высоте своего положения, что наши общественные учреждения могли бы функционировать лучше; но что мы делаем для того, чтобы приготовить идущее нам на смену поколение к его общественной деятельности? Что делает в этом отношении школа? Ничего или почти ничего. Мне кажется, что на учеников, в интересах воспитания, необходимо возлагать известные обязанности с общественным, а не личным значением, с самого раннего возраста приучать их к заботам, хлопотам, трудам не для себя самих только, но и для других. До сих пор школа совсем не брала на себя этой роли: настанет время, когда это будет считаться самой главной задачей школы, когда воспитание общественных чувств и привычек

к общественной деятельности станёт во главу угла всех школьных порядков. И в этом смысле нельзя не признать хорошим воспитательным средством исполнение учениками обязанностей по ведению ученической библиотеки, классного журнала, надзора за чистотою класса, хранение учебных пособий и т. д. Это будет то же наглядное обучение, но его предметом станут служить не предметы внешней природы, а воспитание общественных чувств и привычек, подготовка к ожидающей ученика общественной деятельности...

Во многих школах с успехом устраивались литературные вечера и утра, кружки самообразования, певческие кружки, майские союзы, коллективное собрание наглядных пособий. Во многих школах устраивались игры общественного характера.

Я не знаю, как приняли бы крестьяне детские игры, если бы в них принял участие учитель. Но если бы население отнеслось к этому сочувственно или по крайней мере невраждебно, почему бы не устроить игру в волостной или сельский сход, где учитель, играючи, мог бы познакомить детей с раскладкой податей, с волостным и сельским бюджетом, ввел бы в него и расход на школу, и на библиотеку, и на народные чтения, и на воскресную школу, и на помощь сиротам и беспомощным старикам?.. Почему... не познакомить таким образом детей с земским собранием, с его функциями, с выборами, с делами, почему не познакомиться с организацией почты... Такие игры побудят детей внимательнее и осмысленнее вглядываться в окружающую их жизнь, вслушиваться в разговоры взрослых об общественных делах...

В своих играх дети не только думают, вспоминают, воображают, чувствуют, но и действуют. В играх дети воспроизводят все, что видят, слышат, читают; в играх они воспроизводят разные социальные и часто драматические положения, а человек развивается посредством действия. Без игр, без действия образы, взятые ими из жизни и из книг, большею частью бесплодно для их развития испарялись бы, а стало быть, оставались бы без всякого влияния на их характер и волю. Кроме того, в играх они учатся сообразительности, находчивости, не говоря уже о ловкости. Здесь они учатся отстаивать свою личную свободу и в то же время подавлять свои капризы во имя справедливости, приспособляться к общественной среде и во имя личной свободы учатся отстаивать свои мнения. Тысячи примеров показывают, как дети, выросшие одиноко, в узком и тесном кругу родных и знакомых, становятся беспомощными, когда они попадают в среду чужих людей, в сложный водоворот социальной жизни, как легко они тогда делаются жертвою какой-нибудь случайной встречи, вредного влияния, дурного знакомства. Против этой опасности существует только одно средство: с детства окружить ребенка толпой сверстников, внести в его жизнь больше разнообразия, поместить его в сложную среду разнообразных обще-

ственных влияний. А эту роль в школе лучше всего сыграют товарищеские кружки, союзы, общества и проч. с различными задачами, о которых мы упоминали выше...

Наиболее важным фактом из психологии детства представляется нам податливость детей внушениям и их подражательность.

Прежде, чем самому что-нибудь сделать, ребенок должен видеть, как это дело делают другие. Только при этом условии он может подражать им и убедиться, что он в состоянии сделать то же самое. Нужны, значит, еще живые хорошие примеры перед глазами детей.

Правда, что это свойство всех людей, не только детей, но и взрослых. Все мы, взрослые люди, перенимаем друг от друга и мысли, и суждения, и желания, и верования, и вкусы, и слова, и поступки. Без этого не могло бы распространиться ни одно открытие, хотя бы это было открытие самого Ньютона, ни одна мода в покрое платья, ни один обычай, хотя бы он был самым полезным из всех обычаев, ни одно слово, как бы выразительно оно ни было, ни одно верование, ни одна привычка...

Но ни в каком другом возрасте податливость внушению примеров не встречается в такой преобладающей степени, как в раннем детском и переходном возрасте. Еще Коменский сравнивал детей с обезьянами, которые всему подражают — и дурному и хорошему. Знаменитый Пирогов объясняет свой выбор медицинской карьеры огромным впечатлением, какое произвел на него в детстве известный московский врач...

Посмотрите, с какой гордостью, раскрасневшись, с высунутым языком тащит иной крестьянский ребенок, по поручению матери, ведро с водою: он делает работу взрослых, он подражает им.

И каждый отец и мать, каждый учитель служат таким же наглядным пособием в воспитании детей, каким, например, живые растения служат при изучении ботаники.

Больше того, все мы, если только мы встречаемся с детьми, говорим с ними, если только они видят и наблюдают, — мы все служим наглядным пособием в их воспитании и, быть может, единственным пособием и во всяком случае самым главным пособием. В тот момент, когда мы думаем, что ребенок занят своими играми, он внимательно слушает и следит за нами, и какос-нибудь наше действие или слово окажет решающее влияние на его ум, доставит ему или радость или горе... Каждое наше слово, каждый наш жест, не говоря уже о поступках, раз их увидит ребенок, могут служить для него примером подражания.

Если мы ведем дурную жизнь, она отражается и на наших детях.

Когда одного маленького мальчика спросили, что он будет делать, когда вырастет, тот отвечал с достоинством и решитель-

ностью: «Я буду напиваться, как мой отец». Хотим мы этого или не хотим, но мы воспитываем детей всем своим поведением, своим образом жизни, каждым своим поступком.

И этот факт налагает на нас огромную ответственность. Наша жизнь, отраженная таким образом в душе детей, перейдет вместе с ними в будущее, — к нашим внукам и правнукам.

Это сознание ответственности складывается одновременно из чувства страха и надежды...

Детки чутки. Их сердце, говоря словами поэта, «тем не убедится, что не от сердца говорится». Чтобы заразить детей добротой, мы сами должны чувствовать тепло в своей душе. Чтобы заразить детей светлым, бодрым настроением, мы должны сами чувствовать себя бодрыми. Чтобы внушить детям хорошие стремления, мы сами должны их чувствовать в себе. Чтобы воспитать человека, надо самому чувствовать себя человеком, в лучшем смысле этого слова.

Так как мы все являемся до известной степени примерами подражания для детей, то мы могли бы рассматривать каждый свой поступок именно с этой точки зрения...

Итак, самым ценным наглядным пособием нравственного воспитания являются хорошие люди, окружающие ребенка и служащие ему образцом для подражания. Сила же подражания так велика, значение ее так громадно... Без подражания было бы невозможно распространение культуры, идей, социальных движений, общественных учреждений, обычаев, моды. Если на детей простое чтение путешествий действует так сильно, что некоторые из них наивно бросают школу и отправляются путешествовать, то во сколько же раз сильнее должен действовать на них пример любимого учителя. В народе и его детях много энтузиазма, и отчасти от учителя, от его примера зависит дать этому энтузиазму надлежащее направление.

...Тысячи фактов показывают, как велико обаяние убежденного учителя на ученика. Наш знаменитый художник Репин сам рассказывает о том, какое впечатление произвел на него, тогда еще ученика воскресной школы, учитель этой школы, художник Крамской, как глубоко он был потрясен речами Крамского и как под влиянием этих речей дал себе обещание начать совсем новую, лучшую жизнь. Но если убежденный, самостоятельный, верующий в свое дело учитель окажет неотразимо благотворное влияние на детей, зато учитель, карьеры ради готовящий детей к экзамену, применяющийся к преходящим влияниям учебной канцелярии, окажет тлетворное, разлагающее влияние на детей, рискует их самих обратить в карьеристов, ханжей и лицемеров... В России еще так недавно были и теперь есть хорошие народные учителя, которые могут служить примером для детей, образцом для подражания всею своею деятельностью, всею своею жизнью. Факты недавнего прошлого показали, что наши учителя

ля не замыкаются в педагогическую касту — и здесь их спасение. Наши учителя не хотят быть мандаринами. Они хотят идти рука об руку с народом. Такой учитель и такая учительница служат для своих детей образцом общественного деятеля — образцом трудолюбия, строгого отношения к своему долгу, образцом справедливости, образцом гуманности. Они служат для них лучшим наглядным пособием в нравственном отношении. Глядя на них, дети будут учиться, как надо относиться к обществу, к близким, как надо относиться к самому себе, они будут учиться всему этому не из книг только, но и на живом примере, а живой пример заразителен и действует гораздо вернее всех поучений, самых талантливых и самых умных.

Но на ребенка действует не только пример одного учителя или учительницы. На него, и едва ли не более, действуют примеры всех школьных товарищей, весь склад, вся атмосфера школьной жизни. В каждой школе существуют свои традиционные обычаи, свое настроение и свой склад взаимных отношений между учащими и учащимися. В одной школе вы найдете любовь к чтению книг, в другой — любовь к пению, в третьей — увлечение спортом; в одной дети проявляют большую жестокость в играх и шалостях, а в другой — царят мягкие отношения между детьми. Каждый вновь поступающий ученик присматривается к существующему тону и не может не примкнуть к нему, не дышать этой умственной и нравственной атмосферой. В высшей степени важно создать надлежащую умственную и нравственную атмосферу в школе с самого начала, а затем она уже сама собою долго будет держаться, упорно сопротивляться всяким новым течениям...

Но если учитель не догадается или не сумеет сам установить надлежащий характер в школе, то это сделают его ученики и иногда самые плохие, хотя и наиболее энергичные. Игнорируя практическое воспитание в школе, учитель предоставляет, таким образом, своих учеников в воспитательном отношении на произвол судьбы и очень часто отдаст это дело в наиболее плохие руки. Поставив же себе, как одну из задач, воспитание, он использует традицию школы в смысле всестороннего развития детей и, между прочим, в смысле развития социальных чувств и стремлений.

Развитию общественности в школе может служить, во-первых, привлечение детей к участию в делах, имеющих в виду интересы всех товарищей, всего класса, всей школы: общества взаимопомощи среди учащихся, заведование детской библиотекой (раздача книг, запись их и проч.), заведование школьными пособиями, поддержание чистоты, опрятности и порядка в классе, участие в устройстве школьных праздников, экскурсий; помощь отстающим товарищам; ...литературные вечера, заведование общежитием колоний; кружки самообразования, певческие

кружки, майские союзы. Дети могли бы быть привлечены сами к установлению школьных правил. Они могли бы выбирать из своей среды судей, управу, устроить свой школьный самоуправляющийся городок.

В тех же видах можно организовать участие детей в изготовлении коллекций на таких началах, что это дело могло бы служить и нравственному развитию в том смысле, в каком я говорю об этом в своей книге «Нравственное воспитание и начальная школа», в главе о развитии общественности. В том же смысле высказывается и Э. О. Вахтерова в своей статье «К вопросу о детских обществах». Она находит, что в существующих обществах на первом плане стоит *сам* ребенок, *его* развлечение, удовлетворение *его* любознательности, *его* саморазвитие. «Мы хотели бы, — говорит Вахтерова, — указать на другую форму детского общения — на почве интересов *других*, дела для *других*. Нам казалось бы возможным дать ребенку свое место в интересах общественного характера, — интересах, аналогичных с таковыми же у взрослых людей».

Вахтерова предлагает занять детей собиранием и изготовлением наглядных пособий для народной школы и основывать с этой целью особые общества. Она имеет в виду воспитывать в детях общественные чувства. «Нередко приходится слышать, — говорит она, — как гложут среди людей общественные интересы, как широко и властно завладевают людьми инстинкты эгоизма, узкие интересы личности, семьи, своего маленького муравейника, и как это понижает уровень общественной нравственности. Одну из существенных причин этого явления нужно видеть в недочетах нашего воспитания. Развитие в детях общественных инстинктов должно было бы быть одной из главных задач семьи и школы, а между тем едва ли будет преувеличением сказать, что ни семья, ни школа почти ничего не делают в этом отношении».

Почему бы не устраивать обществ по собиранию и изготовлению наглядных пособий при школах, привлекая сюда и неучащихся и уже окончивших курс, почему бы этим обществом не образовать союза для обмена коллекциями. Жители Уральских гор и Кавказа рассылали бы в другие школы интересные камни, руды; жители Донецкого края — куски каменного угля; жители промышленной полосы — коллекции тканей, бумажного производства, спичек; одна полоса менялась бы с другою экземплярами растений, насекомых и проч.

В данном случае школа шла бы только навстречу природным стремлениям учеников. Дети любят общество. В своей первой книге «Основы новой педагогики»<sup>1</sup> в VI главе я изложил резуль-

<sup>1</sup> «Основы новой педагогики» — капитальный труд В. П. Вахтерова. Первое издание книги вышло в 1913 г., второе — в 1916 г. (Примеч. составит.)

тат своих опросов и анкеты о детских играх и товарищеских кружках. Считаю не лишним поместить здесь отрывок из этой книги.

Я произвел опрос 186 мальчиков, 57 девочек насчет того, предпочитают ли они игры в одиночку, вдвоем или большой компанией. При этом оказалось, что одиночные игры предпочитают только 10,7% всех мальчиков и 19,3% всех девочек; вдвоем 14,4% мальчиков и 17,6% девочек, все же остальные (74,9% мальчиков и 63,1% девочек) предпочитают играть большой компанией.

Дети делают больше. Они устраивают постоянные товарищеские кружки, то для общих игр в лапту, в бабки, в солдаты и проч., то для разных видов спорта, то для разорения птичьих гнезд, то для кулачных боев, то для похищения яблок в чужих садах, репы и гороху в чужих полях, для чтения, музыки, театральных представлений и проч.

Среди слушателей своих публичных лекций я произвел опрос о том, кто из них в детстве входил в товарищеские кружки, как велик был этот кружок, чем он занимался, был ли у кружка вожак, один или несколько, чем руководились при выборе вожаков и какие требования предъявлялись к членам кружка.

Оказалось, что более половины, а именно 58% ответивших входили в товарищеские кружки, а 42% не входило. Наименьшее число членов, составлявших один кружок, было 5; наибольшее 20; среднее  $9\frac{3}{8}$  человека. Потребность организоваться в кружки особенно велика, начиная с 10-летнего возраста. Дети группируются в кружки большей частью по месту своего жительства. Почти в каждом кружке были свои вожаки. В некоторых кружках было по несколько вожаков: один для игр, другой для драки и т. п. При выборе вожаков чаще всего руководились физической силой (22% всех ответов), затем идет ловкость, ум, далее старший возраст, смелость, доброта, успехи в школе...

Нужно, чтобы он мог возбуждать и увлекать за собою других и даже ленивых в данном направлении, мог быть инициатором разных затей в духе кружка. Надо, чтобы он, благодаря ярко выраженным в нем и подходящим к направлению кружка качествам, объединял всех членов кружка в одном общем стремлении, служил для него своего рода цементом.

К членам кружков предъявлялись особые требования. Чаще всего (38,4% всех ответов) упоминались требования стоять друг за друга, затем не шпионить (23%), далее подчиняться большинству голосов, не нарушать дисциплины, в некоторых кружках ставились требования не драться, не ругаться, не курить.

Как на занятия кружков чаще всего указывают на игры (20,6% всех ответов), затем идет опустошение садов и огородов (12%), реже купание (9%), чтение книг (9%), еще реже — общие прогулки, собирание грибов и ягод, курение, спектакли,



подготовка к политической деятельности, музыка, драка и кулачные бои, акробатические упражнения, катание на коньках, отучение от ябедничества других детей, лазанье по деревьям, разорение птичьих гнезд, стрельба из лука, ловля птиц, рассказы про домовых и чертей, грязные разговоры.

Мы видим из этого перечня, что деятельность товарищеских кружков не всегда удовлетворяла этическим требованиям. Иногда дети кружков опустошают чужие сады и огороды, курят, ведут грязные разговоры, хотя и редко; дерутся, рассказывают друг другу про чертей и домовых; но ведь *это уличные кружки*, куда еще никакая педагогика до сих пор не вносила ни одного луча света. Использовать эти прирожденные общественные наклонности, эту энергию и активность детства, когда «кровь кипит и сил избыток», дать ей побольше разумного содержания, это было бы огромной заслугой воспитания.

В правильно организованной общественной среде хвастливый ребенок приучается, под давлением товарищей, к скромности, задира — к сдержанности, застенчивый и робкий — к смелости, — и все вместе привыкают подчинять свои личные желания общему настроению, известным правилам и своего рода законам... Здесь же пробуждаются все социальные чувства и стремления...

Все вышеизложенные достоинства предметного метода обучения убеждают меня в том, что величайшим событием в деле образования будет то, если предметный метод обучения займет в школах первое место, а словесное обучение будет приведено с ним в тесную связь.

Нет ни малейшего сомнения в том, что предметный метод обучения восторжествует, и никакое мракобесие не одолеет его. За него стоит поразительное развитие естественных наук, успех которых превзошел самые пылкие ожидания. За него — психология вообще и психология детского возраста, в частности. За него — опыт учителей и педагогические авторитеты. За него — последние исследования экспериментальной методики. За него — и законы природы и человеческий разум. И если бы защитники схоластики в школе снова, как это было в 80-х годах XIX века, обратились к предрержащим властям с доносами на наглядное обучение, то им пришлось бы жаловаться только на природу да на человеческий разум.

## ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

### А

Авторитет учителя — 226—228

Актив детей — 70—71

Активность

- значение А. в развитии ребенка — 257—258
- приемы вовлечения учащихся в активную работу — 28, 73—74, 103, 107, 113—114, 126—127, 130, 134

— средства, содействующие развитию А. детей — 133, 258—262

Арифметика

- значение А. — 115—117
- связь обучения А. с жизнью — 258
- связь обучения А. с другими учебными предметами — 116, 258—259

### Б

Беседа

- значение и цель Б. — 41—42, 65—68, 124—126, 134—135, 263
- методика проведения Б. — 102—104, 106—110, 112—114, 126—127, 129—134
- требования к вопросам учителя —

103, 112, 113, 128—130, 141, 155—156, 167, 170

- требования к ответам учащихся — 93, 130—133, 167, 181
- Б. как учебный предмет — 65—66, 67—68

### В

Вера ребенка в свои силы

- значение развития у детей В. в свои силы — 230—231, 245—246
- что подрывает у детей В. в свои силы — 128—129, 133, 229—230, 246, 251
- что содействует развитию у детей В. в свои силы — 126—127, 129—130, 133—135, 231, 246

Вера учителя в силы и возможности детей — 225, 229—231

Внимание — 21, 27, 59, 101—102, 125, 187, 223—224.

— средства, возбуждающие и поддерживающие В. детей — 27—28, 59—60, 73—74, 105, 244, 249, 252—255, 257—263

Внушение — 30, 225, 229—231, 262, 271—272

— условия успешности нравственного В. — 228—231

Воля — 224, 226, 228

— развитие В. — 63—64, 224

Воображение

— средства, содействующие развитию В. — 60—61, 135, 187—188, 189—191, 93—194, 212

## Вопросы учащихся

- в школе с книжным методом обучения — 239—240
- в школе с предметным методом обучения — 239—241

## Вопросы учителя

- на уроках предметного обучения — 254—257
- при объяснительном чтении — 112—114, 149, 153—156, 158—160, 167
- при самостоятельном чтении учащихся — 170—171, 173—175, 178—179
- при обучении детей изложению — 204, 205
- требования к В. у. — 41—42, 103, 112, 113, 141, 155—156, 167, 170  
См. также: Беседа
- методика задавания В. — 28, 57, 59—60, 73—74, 109, 112, 113—114, 126, 127  
См. также: Беседа

## Воспитание

- единство В. и обучения — 18, 81—83
- принцип развития в В. — 257—258
- принцип действия в В. — 268
- роль школы в В. детей — 223—225
- роль среды в В. детей — 224, 234
- недостатки В. — 234—238, 246
- вред исключительно словесного В. — 246
- польза практического В. — 246

— нравственное — см.

— эстетическое — см.

## Воспитательные средства

- обучение — 19—20, 81—83, 87—88, 97—98
- труд — см.: Труд. Учение
- игра — 31, 94, 270
- коллектив — см.
- пример — см.
- общественно полезные дела — 268, 273—274
- общественные поручения — 268—270, 273—274
- дисциплина — см.: Дисциплина и классный порядок
- склад школьной жизни — 90—92, 93—94, 97, 273
- традиции — 94, 273

## Воспитывающий характер обучения

- смысл воспитывающего обучения — 98
- средства, обеспечивающие воспитывающий характер обучения — 19—20, 82—83, 84—86, 87—88, 90—93, 145—146, 169, 188—189, 192—194, 213, 262—265  
См. также: Воспитательные средства. Дидактические правила обучения. Учебный материал. Учение

## Всестороннее развитие человека — 81, 104

## Выразительное чтение

- значение В. ч. — 179—181
- приемы обучения В. ч. — 181—187

## Г

## Грамматика

- аналитический путь в преподавании Г. — 46

- значение, метод и правила обучения Г. — 114—115

## Д

## Дидактические правила, свойства (качества), условия начального обучения — 56—59, 85—86, 100—105, 139—143

- от близкого к далекому — 56—57, 100—101, 112—113, 140, 142
- от известного к неизвестному — 56—57, 58, 127—128, 142, 241—242
- от легкого к трудному — 20, 101, 142, 199

- от наглядного к отвлеченному — 56—57, 140, 142
- от общего к частному — 146—148, 165—167, 195
- от простого к сложному — 56, 100—101, 112—113, 127, 142, 199
- от частного к общему — 112—113, 147, 167, 194—195
- от чувственного к отвлеченному — 100—101, 112—113, 127, 140

См. также: Доступность, Интерес. Наглядность. Постепенность. Прочность. Самодеятельность. Самостоятельность. Систематичность. Сознательность

Дисциплина и классный порядок — 20—31, 68—74

— понятие Д. — 20—21, 25

— значение Д. и К. п. — 20—21, 23—25, 86—88, 90, 92, 225

— способы и средства, обеспечивающие Д. и К. п. — 19—25, 29—31, 68—74, 223—224

— требования к учащимся — 73, 106—107, 130—131, 224

— методика предъявления Т. — 29, 73, 90—92, 227—229

См. также: Наказания. Поощрения. Правила для учащихся. Привычка. Пример

Доверие к учителю — 72, 227—229

Домашняя учебная работа — 16, 91—92

Доступность — 16, 18, 19, 32—33, 38, 56—57, 85, 102, 113, 127, 140, 141, 142, 143, 249, 250

### 3

Закрепление

— средства, содействующие З. — 43, 141—143, 165, 168, 196—197

Занимательность — 83, 84, 85, 88, 91, 135

Занятия (работа) с несколькими группами — 92—93, 104—105

Знания

— пути приобретения их — 125—126, 235

— формальные — 125

— реальные — 43—49, 111—112, 236, 247, 250

— уверенность в своих З. — 245—246

### И

Изложение мыслей учащимися (устное и письменное)

— образовательное и практическое значение упражнений в И. м. у. — 194—196

— чему и как учить в И. м. у. — 196—199

— постепенность (ступени) упражнений в И. м. — 199

— особенности письменного И. м. — 199—202

— формы устных и письменных И. — 202—207

— самостоятельные И. — 207—208

— сочинения на вольные темы — 208

— составление деловых бумаг — 208—209

— И. с натуры и по картинкам, рисование и лепка, значение и осо-

бенность данного вида И. — 209—211

— И. по учебным картинкам — 211—213

— рисование и лепка — 213—214

— исправление И. — 214—216

Индивидуальный подход к учащимся в процессе обучения — 86—87, 107, 126—127, 130, 132—133

Интерес — 84, 87, 91, 97, 108, 244

— его значение — 101, 255

— личные и общественные И. — 86—87, 268—269—270, 274, 276

— средства и условия, содействующие возникновению и развитию И. — 59—60, 84—86, 102, 130, 143, 179, 187, 188—189, 191—192, 239—241, 247—248, 259—260, 263—264

— что тормозит возникновению и развитию И. — 91, 148, 237, 239, 251

## К

### Книга для чтения

- ее задача — 43
- значение — 38, 43, 45, 47—49, 65
- состав — 39—42, 43—49, 66
- требования к ней — 38—39, 43—44, 49

### Коллектив

- его значение — 270—271, 273—276
- К. и личность — 93—95

- взаимоотношения между учащимися в К. — 70—72, 94—96
- товарищество — 62—64, 70—72, 95—96, 263—264
- отношение членов К. к новичкам — 71—72
- требования к руководителю, «вожаку» и членам К. — 275
- См. также: Актив

## Л

### Любовь

- ребенка — 22, 85, 226—227
- учителя — 71—72, 89—90, 227
- к Родине — 37, 48, 86
- человеку — 86
- товарищам — 70
- учителю — 22, 69—70, 87—88, 226—227

- труду — 70, 83—84, 87—88, 89—90
- Любознательность — 48, 86—88, 97, 101—102, 117, 236, 239
- ее значение — 18, 85—86, 101—102, 243—244
- средства, способствующие развитию Л. — 18, 71—72, 110, 244—245, 274

## М

### Методы работы учащихся

- значение М. в усвоении знаний — 67—68
- значение М. в жизни, для самообразования — 238, 244—245, 261, 262
- как обучать детей приемам наблюдения — 242—245, 251—252
- как обучать детей умению сравнивать — 34—35
- роль классификации в вооружении учащихся М. — 261

### Методы работы учителя — 67—68, 238, 248—249, 276

- значение М. обучения — 238—241
- М. восхождения от частному к общему, от наблюдения к выводу — 67—68
- М. наглядного обучения — 233—241, 242—249
- предметный М. обучения — 238—241, 241—249, 249—257, 262—276
- М. аналогий — 247—249
- катехизический М. — 126—127, 134—135

- эвристический М. — 102—104, 242—243, 250

### Мироведение — 35—37

### Мышление — 35, 88, 99—100

- значение пытливости ума, дисциплины М. в жизни — 262
- М. детей — 125, 139—140, 229
- развитие М. — 99—100, 102—106, 114—115, 116—117, 128—129, 130, 134—135, 139—141, 152—153, 164—165, 168
- развитие М. при обучении родному языку — 136—137
- чтению — 143—145
- грамматике — 114—115
- устному и письменному изложению мыслей — 194—208
- арифметике — 115—117
- естествознанию — 238
- рисованию — 259
- значение наблюдения в развитии М. — 235, 261—262
- значение предметного обучения в развитии М. — 256—257
- что тормозит развитие М. — 102

## Наблюдательность

- значение в жизни — 237—238, 243—246, 261
- влияние метода обучения на развитие Н. — 238—241
- вред исключительно словесного обучения для развития Н. — 234—235, 239
- значение предметного обучения в развитии Н. — 238—241, 245—246
- средства развития Н. — 19, 99, 259—260, 261—262, 263

## Наблюдение — 61, 66—67, 68, 115, 143, 252

- его значение — 56, 58, 66—67, 234—238, 243—246, 261—262
- методика организации — 242—245, 251—252, 254—257
- руководящая роль учителя в обучении учащихся Н. — 140—141, 210—211, 249
- связь Н. с действием — 257—258 с изучением языка — 137 с чтением — 110, 210—211, 249—250 с рисованием — 213—214 См. также: Методы работы учащихся. Наблюдательность.

## Навык — 138, 139, 141, 145, 148, 168, 202, 212, 213, 216, 238

- значение выработки Н. — 64, 137, 141, 145, 169, 202, 262
- средства, содействующие выработке Н. — 135, 145—146, 157, 213, 238

## Наглядное обучение как учебный предмет — 32—35, 42, 106—110

- его значение — 32—33, 106—110
- связь с чтением — 44—45, 49, 106—112
- противники Н. о. как У. п. — 65—68

## Наглядность обучения

- значение — 56, 58, 66, 73—74, 100—102, 116, 140, 232—241
- понятие — 56, 66, 100
- средства Н. — 33—34, 42, 66—67, 247, 253—254

## Наглядные пособия

- методика работы с ними — 252—256

— методика работы с учебными картинками при обучении детей изложению по картинкам — 211—213

## Наказания — 29—31, 69—70, 223—224

- вред Н. — 61—62, 68—69, 95, 97, 224

## Начальная школа

- задача — 17—18, 37, 43, 47, 48—49, 81—83, 225, 244
- обстоятельства, влияющие на успехи начального обучения в сельской школе — 11—16
- содержание обучения — 18, 32—33, 35—37, 43—44, 47—49, 65—66, 99, 106—110, 114—117, 136—138
- методы обучения — см: Методы работы учителя

## Нравственное воспитание — 43, 83—97, 223—231

- значение Н. идеала — 83, 86, 87
- развитие чувствований — 60, 61—63, 269—270, 274
- формирование положительного сознательного отношения к делу, работе, учебе — 40—41, 70, 84—86, 101—104, 111, 143, 255
- к общественной собственности — 93—94

к семье, дому — 96

- единство слова и действия в Н. в. — 63—64, 87, 88—89, 229, 268

— роль школы в Н. в. — 223—225

— предметный метод в Н. в. — 267—276

— средства Н. в. — 43, 81—83, 85—86, 87—92, 94—96, 97, 228—229

См. также: Вера ребенка в свои силы. Вера учителя в свои силы и возможности детей. Внушение. Воля. Воспитание. Воспитательные средства. Воспитывающий характер обучения. Дисциплина и классный порядок. Доверие к учителю. Коллектив. Любовь. Наказание. Подражание. Поощрение. Правила для учащихся. Привычка. Пример. Ребенок. Такт учителя. Труд. Убеждение. Уважение. Учитель

- Обобщение — 153  
 — его роль в приобретении понятий — 115, 140  
 — средства, содействующие развитию мыслительной операции обобщения — катехизация — 140—141  
 краткое выражение прочитанного — 161—165  
 разработка статьи от общего к частному — 165—167  
 обозрение ряда прочитанных статей — 168—169, 176—177  
 группировка предметов по родам, видам — 202—203  
 работа по выяснению отношений между мыслями — 156—160  
 — помощь учителя в подведении учащихся к обобщению мыслей — 169—174
- Образование  
 — общее — 17, 39  
 — специальное — 17, 39
- Обучение  
 — его цель — 38, 65, 97—98  
 — воспитывающий характер О. — см.  
 — развивающий характер О. — см.  
 — единство О. и воспитания — 18, 81—82  
 — самостоятельность учащихся и руководство учителя в О. — 58, 85, 102, 112, 115, 125—126, 134—135, 141, 143, 169—179, 205—208, 211, 215—216, 243  
 — реальная сторона О. — 98  
 — формальная сторона О. — 98  
 — наглядное — см.  
 — предметное — см.  
 — словесное — 98—100, 233—235, 246, 248—249, 276  
 — вред С. о. — 99—100, 234—235, 236—238, 239—241, 246  
 См. также: Дидактические правила, свойства (качества), условия начального обучения.
- Объяснительное чтение — 111—114  
 — понятие О. ч. — 111  
 — отличие О. ч. от обычного — 112  
 — задача О. ч. — 111—112  
 — правила катехизации при О. ч. — 110—114  
 — общие приемы О. ч. — 146—148  
 — приемы выяснения частных мыслей — 148—156  
 — приемы выяснения отношений между мыслями — 156—160  
 — группировка мыслей и выяснение главного содержания статьи — 161—165  
 — разработка статьи от общего к частному — 165—167  
 — обозрение ряда прочитанных статей — 168—169  
 — особенности в приемах классной разработки статьи — 169—179

## П

- Повторение  
 — его задача — 41  
 — значение — 40, 57, 63—64, 103, 114, 254  
 — методика — 41—42, 254
- Подражание — 40, 114, 185, 205, 209, 226—271  
 — кому подражают дети — 226, 271—273
- Понятия — 32, 56—58, 65, 98, 106, 127, 139—140, 149—153, 168, 242  
 — значение П. в умственном развитии — 98—100  
 — особенности первоначальных детских П. — 56—58, 65, 67, 106, 128, 140, 151, 153  
 — формирование П. — 56—59, 65—68, 88, 98—100, 102, 106, 113, 115, 116, 127—128, 138, 140—141, 151—152, 153—154, 168—169, 202—203, 242  
 — самостоятельность учащихся в разработке П. — 99—100, 102  
 — роль учителя в формировании у учащихся П. — 140—141, 153—155  
 — расширение и уточнение первоначальных П. — 56—57, 65—66  
 — толкование отвлеченных слов и выражений — 151—153  
 — мера и постепенность в разъяснении, расширении и выработке П. — 56—57, 65—66, 100—101, 152—153, 155—156
- Поощрение — 70, 96—97, 113  
 Постепенность — 38—40, 41, 88, 90—

- 91, 110, 113, 140—143, 167, 199, 205—207, 251  
 См. также: Вопросы учителя (требования к В. у.). Понятия. Упражнения
- Правила поведения для учащихся — 29, 90  
 — на уроке — 27—29, 73, 92—94, 106—107  
 — в часы отдыха — 30—31, 94
- Предметное обучение — 109, 256, 257  
 — значение — 238—241, 243—246, 250, 256  
 — предметное и словесное О. — 98—100, 246—249, 276  
 — принцип активности в П. о. — 257—261  
 — предметный метод обучения его сущность — 241—249  
 правила пользования — 249—257 и эстетическое развитие — 265—267  
 в нравственном воспитании — 267—276  
 — предметные уроки — 232—233, 241—242  
 значение — 107—109
- методика проведения — 108—110, 249—251  
 связь с обучением грамоте, чтению — 110, 249—250
- Привычка — 36, 64, 82, 87, 89, 114, 145, 224, 226  
 — формирование П. — 31, 64, 90, 223—225, 226
- Применение — 141—142, 164, 196, 208—209
- Пример  
 — его значение — 62—64, 88, 90, 271—272  
 — родителей — 62, 271—272  
 — окружающих — 62—63, 271—272  
 — учителя — 26, 88—90, 95—96, 228, 272—273  
 — школьных товарищей — 29—30, 273
- Прочность  
 — значение прочного усвоения знаний — 101, 141—142, 164—165  
 — средства, содействующие прочному усвоению знаний — 40, 102—103, 141—143, 164—165, 196—197, 238  
 См. также: Закрепление. Повторение. Применение. Упражнения

## Р

- Развивающий характер обучения — 40—41, 43, 92, 98—99, 103—126, 136—137, 141, 145—146, 169, 176, 177, 194—195  
 — средства и условия, обеспечивающие Р. х. о. — 40—41, 56—58, 83—86, 112, 114—115, 116—117, 127—135, 141—143, 163—165, 169, 229, 235, 238, 243—246, 251, 257—262, 263
- Разнообразие — 16, 39, 59, 60, 98, 102, 107
- Расписание уроков — 26—27
- Ребенок  
 — значение активности в развитии Р. — см.: Активность  
 — вера Р. в свои силы — см.  
 — вера учителя в силы и возможности детей — см.  
 — любовь Р. — см.: Любовь  
 — подражательность детей — см.: Подражание  
 — страх и его отрицательное влияние на развитие Р. — 21, 102, 226  
 — уважение личности Р. — 229—231
- Рисование — 213—214, 259, 266
- Руководство учителя и самостоятельность учащихся в учебном процессе — см.: Обучение

## С

- Самодетельность — 19, 40, 42, 58—60, 69—70, 85, 102—103, 111, 125—126, 141—143, 175, 210—211, 235, 239, 249, 257—258, 260—261, 263—264  
 См. также: Руководство учителя и самостоятельность учащихся в учебном процессе
- Самообразование — 18, 37, 47—48, 81, 98, 145, 164, 244
- Самообучение — 98, 102, 104, 115, 116
- Самостоятельная работа  
 — значение требования к С. р. и к организации ее — 91—92, 93, 105
- Самостоятельное чтение — 169—179



Самостоятельность — 40, 58, 59, 85, 87—88, 91, 125, 137, 141, 143, 171, 173, 176—177, 210—211, 258  
См. также: Руководство учителя и самостоятельность учащихся в учебном процессе. Самодетельность

Самостоятельные изложения — 199, 207—208

Самоусовершенствование — 87, 98, 104

Семья — 23—24, 96, 138

— ее роль в воспитании детей — 62, 225, 271—272

— роль школы по отношению к С. — 14, 90, 96, 225

— работа учителя с семьей учеников — 11—12, 14, 31

Систематичность — 39, 41, 45—47,

72—73, 98, 101, 138, 142, 201

Сказки — 192—194

Сознательность — 19, 38, 43, 48—49, 69—70, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 98—99, 108, 111, 113, 114, 115, 116, 125, 138, 140—141, 195—198, 229

См. также: Нравственное воспитание (формирование положительного сознательного отношения). Чтение (сознательность чтения)

Сочинения на вольные темы — 208

Сравнение — 34, 58, 66—68, 108, 134, 140, 159, 176—177, 189, 211, 244

— его значение — 35, 59, 66, 73—74, 113, 126, 159, 211, 247—248

— обучение учащихся умению сравнивать — 34—35, 109

## Т

Такт учителя — 93, 114, 228—255

Труд

— его значение в жизни человека — 60, 83, 86, 87

— развитие любви, уважения, привычки к самостоятельному Т. — 70, 83—85, 87, 105

## У

Убеждение (понятие, значение, образование) — 63—64

Уважение — см.: Ребенок. Учитель

Умение, его значение — 98, 115—117, 139, 142—143, 156, 164, 165, 169, 180—181, 196, 216, 244—246, 259, 261—262

— средства, содействующие выработке У. — 142, 165—167, 169—179, 198—201, 213

См. также: Упражнения

Умственное развитие (понятие, значение, основа) — 98—99, 238

См. также: Дидактические правила, свойства (качества), условия начального обучения. Методы работы учащихся. Мышление. Наглядное обучение. Обобщение. Понятия. Предметное обучение. Сравнение

Упражнения

— их значение — 142, 257, 261—262

— умственные У. в перечислении предметов — 39—41

— в классификации предметов — 260—261

— измерительные и вычислительные — 259—260

— в постановке логических ударений — 183—186

— в устном и письменном изложении мыслей — см.: Изложение мыслей учащимися

— в самостоятельном чтении — см.: Самостоятельное чтение

Урок — 74, 105, 109, 256—257, 258

— подготовка учителя к У. — 74, 103, 109, 150, 162, 215

— проведение У. — 102—104, 109, 253—254

— характер У. о вещах — 249—250

— характер У. чтения — 249—250

См. также: Предметное обучение (Предметные уроки)

Усвоение — 56—58, 64, 112, 115, 127, 135—136, 137—139, 142—143, 147—148, 156—157, 198

— условия, обеспечивающие успешность У.  
— опора на личный опыт учащихся — 56, 57—58, 106, 108, 112—

113, 125—126, 128, 188—189, 250, 263

самостоятельность учащихся — см.: Руководство учителя и самостоятельность учащихся в учебном процессе. Самостоятельность

положительное отношение к учебе — см.: Нравственное воспитание

осознание учащимися своего продвижения по пути усвоения знаний — 126—127

См. также: Вера ребенка в свои силы. Вера учителя в силы и возможности детей. Дидактические правила. Доступность. Закрепление. Интерес. Наглядность. Постепенность. Прочность. Ребенок. Самостоятельность. Самостоятельность. Систематичность. Сознательность. Язык

Учебный материал — 261

— его воспитывающее значение — 82, 143

— концентрическое распределение — 27, 101, 142—143

См. также: Воспитывающий характер обучения

Учение (учебная деятельность детей) — 82, 97

— как воспитательное средство — 83, 169, 213

— условия, обеспечивающие воспитательное значение У. — 83, 84—86, 88, 143

См. также: Воспитывающий характер обучения. Методы работы учащихся

Учитель — 19, 21—23, 56—57, 58—59, 63, 64, 69—71, 84, 86, 87—88, 97, 223—224

— значение личности У. в обучении и воспитании детей — 82, 88, 135, 224—225, 272—273

— уважение к У. — 69, 226, 227, 228

— У. — воспитатель — 224, 229—230

— обязанности У. — 25—27, 73, 86—87, 103, 106, 112—113, 126, 127

— требования к У. — 22—23, 29—31, 58—59, 72, 74, 84—85, 86—87, 88—90, 95—96, 134, 224—225

См. также: Авторитет учителя. Вера учителя в силы и возможности детей. Доверие к учителю. Любовь к учителю. Методы работы учителя. Пример учителя. Ребенок. Руководство учителя и самостоятельность учащихся. Такт учителя. Уважение

## Ф

Форма преподавания

— значение — 124—126

— катехизическая — 102—104, 112,

124—135, 140—141

— эвристическая — 112

См. также: Беседа

## Ч

Чтение

— задачи обучения Ч. — 143—146

— сознательность Ч. — 38, 65—66, 111—112, 148—154, 156—160, 168—169, 171, 178—179, 180

— учителя — 167, 170, 175, 178, 185

— объяснительное — см.

— самостоятельное — см.

— выразительное — см.

— художественных произведений — 187—192

— коллективное — 179

— по ролям — 187

— хоровое — 74, 181, 186—187

## Ш

Школа и жизнь — 38, 70, 82—87, 91, 101, 109—110, 137, 141, 169, 196,

208—209, 225, 234, 243—246, 258—259, 261—262, 269—270

## Экскурсия

- образовательное и воспитательное значение — 246, 263—265
- методика организации наблюдения детей на Э. — 242—243

Эстетическое воспитание — 43

- чувство прекрасного. Его значение и развитие — 60—61
- предметный метод в Э. в. — 265—267
- средства Э. в. — 43, 188, 265—267

## Язык

- его образовательное и воспитательное значение — 43, 98—99, 136
- задачи обучения Я. — 136—137
- средства обучения Я. — 137—139

- формы общелитературного языка — 138, 145, 198
- приемы и средства, содействующие усвоению литературных форм Я — 138—139, 148—149, 161—162, 164, 170, 194, 195, 197, 204—205

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> . . . . .	3
<b>Н. А. Корф</b> . . . . .	5
Из книги «Русская начальная школа» . . . . .	10
Из книги «Наш друг» . . . . .	37
Из сообщения «Значение классной книги для чтения в элементарной школе» . . . . .	42
<b>В. И. Водовозов</b> . . . . .	50
Из книги «Предметы обучения в народной школе» . . . . .	55
<b>Н. Ф. Бунаков</b> . . . . .	75
Из книги «Школьное дело» . . . . .	80
<b>Д. И. Тихомиров</b> . . . . .	118
Из статьи «Обучение в народной школе» . . . . .	124
Из книги «Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе» . . . . .	135
<b>В. П. Вахтеров</b> . . . . .	217
Из книги «Нравственное воспитание и начальная школа» . . . . .	223
Из книги «Предметный метод обучения» . . . . .	232
<i>Предметный указатель</i> . . . . .	277

---

УЧИТЕЛЮ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Редактор *Д. Ф. Тарасов*  
Переплет *М. Ф. Ольшевского*  
Художественный редактор *Б. Л. Николаев*  
Технический редактор *Е. К. Полукарова*  
Корректор *Т. И. Крысанова*

Сдано в набор 17/VII 1964 г. Подписано к печати  
14/XI 1964 г. 60×90<sup>1/16</sup>. Печ. л. 18,0. Уч.-изд. л. 18,47.  
Тираж 34 000 экз. А 08244 (Т. п. 1964 г. № 93).  
Заказ № 6715.

Издательство «Просвещение» Государственного  
комитета Совета Министров РСФСР по печати.

Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.  
Типография издательства «Горьковская правда»,  
г. Горький, ул. Фигнер, 32.

Цена без переплета 50 коп., переплет 15 коп.